

# Ledelse i skolen

## *- dilemmaer i rektors hverdag*

Anne Marit Ingvoldstad



Masteroppgave  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2012



# **Ledelse i skolen**

## **- dilemmaer i rektors hverdag**

*"It is impossible to go through life without trust,  
that is to be imprisoned in the worst cell of all - oneself."*

*(Graham Greene)*

© Forfatter

År                2012

Tittel            Ledelse i skolen - dilemmaer i rektors hverdag

Forfatter        Anne Marit Ingvoldstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Forord

Jeg har vært lærer i nesten tjue år og er svært glad i jobben min. Livet med elever på ulike læringsarenaer og i klasserommet utfordrer, stimulerer og engasjerer meg. Jeg har ikke hatt noe seriøst ønske om å avansere eller å bli skoleleder. Rektors jobb har aldri fremstått som særlig attraktiv for meg. Tilfeldigheter førte til at jeg tok et vikariat som inspektør for noen år siden, jeg opplevde nye utfordringer og derfra var veien kort til ønske om mer utdanning. Det som har drevet meg er nok nysgjerrighet på rektorrollen vel så mye som at jeg er sulten på rektorjobben. Det må vel også sies at arbeidet med denne masteroppgaven faktisk har virket motiverende og absolutt ikke avskrekkende i forhold til å velge å søke rektorstilling.

For meg har samlingene på ILS under dette studiet vært ren luksus. Ønsket om å utfordre min egen forståelse har fått næring av forelesere og litteratur.

Jeg liker utfordringer, men jeg er ikke typen som kaster meg ut i dem. Denne masteroppgaven er et individuelt arbeid som har krevd av min tid og min oppmerksomhet. Jeg vil gjerne takke min familie for oppmuntring og usvikelig tiltro til meg. Oppmuntring og råd fra venninner og medstudenter har hjulpet meg inn på sporet gang på gang - takk til dere alle! Jeg vil også takke min hovedveileder for denne oppgaven, førsteamanuensis Eli Ottesen ved ILS, UiO, som har utfordret og støttet meg i dette arbeidet.

Sist, men ikke minst vil jeg takke mine informanter som villig stilte opp og la bort presserende oppgaver i en travel hverdag for å kunne hjelpe en fremmed student i hennes forskningsarbeid. Alle som en anbefalte sitt yrke på det varmeste!

Anne Marit Ingvoldstad

Snarum, Høst 2012

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	8
2	Formål og problemstilling.....	10
2.1	Oppgavens struktur.....	11
3	Teoretiske perspektiver .....	12
3.1	Ledelse i skolen og rektors rolle.....	12
3.1.1	Oppsummering .....	14
3.2	Perspektiv på ledelse .....	15
3.3	Dilemmaperspektiv.....	16
3.3.1	Dilemma .....	16
3.3.2	Dilemmaspråk som analyseverktøy .....	17
3.4	Oppsummering av teoretiske perspektiv som ligger til grunn for analysen.....	19
4	Metode.....	21
4.1	Valg av metode.....	21
4.2	Etiske betraktninger.....	22
4.3	Gjennomføring.....	23
4.3.1	Kriterier for utvalg .....	23
4.3.2	Forarbeid .....	23
4.3.3	Praktisk gjennomføring.....	24
4.3.4	Fra tale til tekst.....	24
4.4	Analyse .....	26
4.5	Kommentarer til validitet og reliabilitet .....	27
5	Presentasjon av funn og analyse av data .....	29
5.1	Rektor i møte med forventninger fra ulikt hold.....	29
5.1.1	Oppsummering av rektors møte med forventninger .....	32
5.2	Informantenes beskrivelse av møte med dilemma .....	33
5.2.1	Lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer.....	34
5.2.2	Lojalitetsdilemma; Arbeidsgiver versus ansatt/skole.....	35
5.2.3	Lojalitetsdilemma; System versus bruker .....	36
5.2.4	Lojalitetsdilemma; Ivareta ulike parters rettigheter. ....	38
5.2.5	Styringsdilemma; Krav versus støtte.....	39
5.2.6	Styringsdilemma; Skjønnsmessig vurdering av ressurser.....	39

5.2.7	Styringsdilemma; Først versus sist - eller ikke i det hele tatt.....	41
5.2.8	Oppsummering av funn om dilemmasituasjoner .....	43
5.3	Rektorenes håndtering av dilemmasituasjoner .....	44
5.3.1	Å tåle dilemmaer .....	44
5.3.2	Å håndtere dilemmaer gjennom dialog .....	46
5.3.3	Å forholde seg konstruktivt til dilemmaer .....	47
5.3.4	Oppsummering av rektorenes håndtering av dilemma.....	48
6	Drøfting av mine funn .....	49
6.1	Linjen mellom egen analyse og Møller sin analyse fra 1995 .....	49
6.2	Lojalitetsdilemmaer .....	50
6.3	Styringsdilemmaer.....	53
6.4	Rektorers håndtering av dilemmaer.....	57
7	Konklusjon .....	59
	Litteraturliste .....	62
	Vedlegg 1 .....	66
	Vedlegg 2 .....	68
	Vedlegg 3 .....	69

# 1 Innledning

I de senere årene har samfunnsutvikling, forskning og skolereformer ført til nye og høyere krav og forventninger til ledelse i skolen og til rektor. Styringsprinsippene i kommunal forvaltning har gått fra regelstyring til mål- og resultatstyring. Omorganisering og delegering i kommunene har gitt skolene større frihet i forhold til daglig drift, og til organisering av undervisning. Dette har også gitt rektor flere administrative oppgaver. Internasjonal forskning med komparative undersøkelser har bygget opp under en bekymring for kvaliteten på norsk grunnskoleopplæring, og myndighetene har satt i gang tiltak for å bedre resultatene. Med Kunnskapsløftet ble det også her innført et styringsregime med vekt på mål- og resultatstyring med den følge at rektor i større grad ble ansvarliggjort for elevenes resultater. Ansvarliggjøring har ført til at rektors faglige og administrative oppgaver blitt tydeligere uttalt og har økt i omfang.

Rektors rolle er regulert i opplæringslovens § 9-1, og fra 2004 slår loven fast at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved en rektor. Rektor er pliktig til å holde seg fortrolig med den daglige skolevirksomheten og arbeide for å videreutvikle denne. Den som skal tilsettes som rektor må etter loven ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Kravet om undervisningskompetanse i skoleslaget er fjernet med den begrunnelse at det er skoleeier som best kan vurdere den enkelte søkers kompetanse i forhold til stillingen.

Sentrale myndigheter har på bakgrunn av forskning og samfunnsutvikling sett behov for, og tatt initiativ til, økt profesjonalisering av ledelse i skolen. I Stortingsmelding nr. 31 (*Stortingsmelding nr.31, Kvalitet i skolen 2007-2008*) ble det vist til norsk og internasjonal forskning som peker på svake tradisjoner for ledelse i skolen, og at det var ulik kvalitet på rektorenes lederutdanning. Fra 2009 ble det etablert en nasjonal rektorutdanning tilsvarende 30 studiepoeng for nytilsatte rektorer som mangler utdanning i ledelse. Et av de uttalte målene er at rektor etter endt utdanning skal ha fått en sterkere identitet som leder. I forbindelse med etableringen av Rektorutdanningen utarbeidet Utdanningsdirektoratet en beskrivelse av forventninger og krav som de stiller til rektors kompetanse. Beskrivelsen omhandler kompetanse på områdene knyttet til elevenes læringsresultater og læringsmiljø, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere, utvikling og



endring og forhold til lederrollen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Statlige myndigheter angir på denne måten tydelige forventninger til rektors kompetanse.

Ut fra statlige styringsdokumenter mener jeg å se at krav og forventninger til rektors arbeid har endret seg mye de senere år. Gjennom min erfaring som lærer og inspektør har jeg opplevd at rektor har en svært synlig lederrolle, og at hun møter forventninger fra ansatte, foreldre, elever og media, i tillegg til forventninger fra lokale- og sentrale myndigheter som kan være både store, motstridende og komplekse. Jeg antar at det å operere i dette feltet i møte med ulike forventninger og mangeartede arbeidsoppgaver må være svært utfordrende.

Jorunn Møller har gjennom mange år forsket på skolelederpraksis. Hun har i flere vitenskaplige arbeider brukt et dilemmaperspektiv for å belyse feltet skoleledelse (Møller, 1996, 2004). Møller argumenterer for et komplekst syn på skole og skoleledelse, og for at kunnskapsutvikling i praksisfeltet kan bidra til ”en myndiggjøring og personlig beredskap som er nødvendig for å kunne leve med de etiske dilemmaene i skolehverdagen på en mer bevisst måte.”(Møller, 1996, p. 218).

I 2005 gjennomførte ILS ved Universitetet i Oslo en kvantitativ tverrsnittsundersøkelse blant norske rektorer og skoleledere på oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet (Møller, Sivesind, Aas, & Skedsmo, 2006). Bakgrunnen for oppdraget var at det over få år var gjennomført store endringer i skolen. Man ønsket å gjøre en undersøkelse av hvordan skoleledere nå opplevde sine arbeidsvilkår, hvilke oppfatninger de hadde om ledelse, og om bruk av evaluering som verktøy for informasjon og læring. Formålet var således knyttet til kunnskap for styring. Skolelederundersøkelsen kartla også forhold knyttet til ledelsesdilemmaer. I et tidligere arbeid har jeg gjennomført en kvantitativ analyse av svar fra skolelederundersøkelsen ved bruk av SPSS (Ingvaldstad, 2011). En frekvensanalyse viste at 18,8 % av respondentene svarte at de var delvis eller helt enig i påstanden; ”Jeg opplever ofte etiske dilemmaer som gjør at jeg har vurdert å si opp jobben min som skoleleder”. Dette er en sterk påstand, og det overrasket meg hvor mange som valgte svaralternativ helt eller delvis enig. Jeg hadde antatt at det å måtte håndtere etiske og andre dilemmaer var noe rektorer var inneforstått med og at det inngikk i deres rolleforståelse. Arbeidet med temaet stimulerte min nysgjerrighet og interesse og jeg ønsket derfor å studere fenomenet dilemmaer nærmere gjennom en kvalitativ undersøkelse, der jeg innhenter rektors erfaring med det de identifiserer som dilemmaer i deres lederpraksis.

## 2 Formål og problemstilling

Gjennom min erfaring fra skolen som elev, foresatt, lærer og inspektør har jeg hatt kontakt med, og arbeidet under ulike rektorer. Disse rektorene har hatt ulik lederstil og forskjellige kvaliteter. Min opplevelse er at rektor har stor betydning for livet i skolen både for lærere, elever og foresatte. Jeg har erfart hvordan rektor direkte eller indirekte påvirker kvaliteten på undervisningen og på det sosiale lærings- og arbeidsmiljøet ved en skole. Jeg opplever også at rektor har en synlig lederrolle som gjør seg bemerket, ikke bare på skolen, men også i lokalmiljøet. Jeg antar at dette kan være både en inspirasjon og en belastning for rektor. Rapporter om lav søknad til rektorstillinger kan tyde på at jobben ikke bare ansees for å være attraktiv. Lav søknad til rektorstillinger kan vekke bekymring i forhold til behovet for å få "the right people with the right stuff" til å velge en karriere som rektor (Thomson, 2009).

I Norge er forskning på ledelse i skolen et relativt nytt felt. Jeg ser behovet for å øke vår forståelse av skoleledelse, og utvikle kunnskapsgrunnlaget som kan bidra til å utvikle og styrke skolens lederskap. Samfunnet har behov for gode skoleledere med høy kompetanse, faglig integritet, kraft og vilje til å lede utvikling av skolen. Min ambisjon for arbeidet med denne masteroppgaven i utdanningsledelse er å belyse og forstå mer av det praksisfeltet dagens rektorer opererer i, og bidra til utvikling av erfaringsbasert teori om skoleledelse. Jorunn Møller er en av våre fremste forskere på skoleledelse, og jeg har funnet inspirasjon i hennes arbeid når jeg stiller mitt forskningsspørsmål. **Hvordan kan rektorens beskrivelse av opplevde dilemmaer i deres lederpraksis gi økt innsikt og forståelse av ledelse i skolen?**

Møller har i flere av sine forskningsarbeider brukt begrepet dilemma og dilemmasituasjoner som analyseverktøy for å forstå og forklare noe av den kompleksiteten skoleledere opplever i sin hverdag. Jeg ønsker å få innsikt i rektorens erfaring og deres fortellinger om møte med dilemmasituasjoner og hvordan de håndterer disse. Med denne bakgrunnen vil jeg gjøre en analyse og drøfte hvordan rektorens erfaringer kan forstås i lys av dagens utdanningskontekst. Følgende forskningsspørsmål vil besvares;

- 1) Hvilke situasjoner opplever rektor som dilemmaer?
- 2) Hvordan håndterer rektor dilemmasituasjoner?
- 3) Hvordan kan rektorens beskrivelser kaste lys over rektorarbeidet?

## 2.1 Oppgavens struktur

I tredje kapittel av denne oppgaven gir jeg en kort presentasjon av det forskningsfeltet jeg plasserer mitt arbeid innenfor. Valg av metode, etiske betraktninger og praktisk gjennomføring av forskningsarbeidet beskriver jeg i kapittel 4. Der gir jeg også noen kommentarer til oppgavens validitet og reliabilitet.

Hoveddelen av oppgaven er viet presentasjon og analyse av mine funn, dette beskriver jeg i kapittel fem. I kapittel seks drøfter jeg mine funn i lys av teori og den samfunnskontekst vi opererer i. Jeg avslutter min oppgave med kapittel sju der jeg trekker noen konklusjoner og peker på noen nye problemstillinger som reiser seg på bakgrunn av min forskning.

### 3 Teoretiske perspektiver

Dette kapittelet viser hvilket forskningsfelt jeg opererer i. Med utgangspunkt i forskningslitteraturen gir jeg først en beskrivelse av hvordan rektors rolle har endret seg gjennom de siste 50 år. Deretter drøfter jeg hvordan ledelse i og av organisasjoner kan sees som et spenningsforhold mellom makt og tillit. Fenomenet dilemma og valg av dilemmaperspektiv som utgangspunkt for analyse drøftes, før jeg avslutter kapittelet med en kort oppsummering.

#### 3.1 Ledelse i skolen og rektors rolle

Det finnes i dag et stort og mangfoldig teoritilfang om ledelse generelt og skoleledelse spesielt. Vår kunnskap og forståelse er i vesentlig grad formet av at mye av litteraturen og forskningen på feltet er basert på, og inspirert av, engelskspråklig litteratur (Møller, 2004). Et større tilfang av norsk forskning på feltet, mulighet for å ta mastergrad i utdanningsledelse (fra 2003) og etablering av utdanningen "Rektorutdanningen" (fra 2009) bidrar til at skoleledelse i økende grad posisjonerer seg som en egen profesjon.

Frem til 1970-tallet var skolen, som andre samfunnsinstitusjoner, preget av en autoritetsstruktur og behovet for en skoleleder (skolestyrer) var i hovedsak knyttet til administrative og forvaltningsmessige oppgaver av typen organisering og rapportering (Aasen, 2006). Utrykket "først blant likemenn" (Lotsberg, 2007; Møller, 2004) beskriver den tradisjonelle skolelederen som er rekruttert fra lærernes egne rekker. Han hadde ofte hatt mye av sin lærergjerning ved den skolen der han fikk sin lederstilling og beskrives som en "passiv" leder med begrenset handlingsrom innenfor en kollegial organisasjonsstruktur. Han ivaretok i mindre grad en spesifikk ledelsesfunksjon (Lotsberg, 2007, p. 166).

Møller viser til at det frem til midten av 1980-tallet manglet "interesse for og institusjonalisering av skoleledelse som forskningsfelt i Norge" (Møller, 1995, p. 34). Selv bygget hun på forskning og teoriutvikling fra engelskspråklige og nordiske land. Møller forklarte den manglende forskning på feltet i Norge som et uttrykk for den konsensus som inntil da hadde preget forståelsen av autoritet og styring i skolen. Hun skrev videre; "Først nå er styring og skoleledelse som område forbundet med konflikter og kryssende perspektiver" (Møller, 1995, p. 34).

Fra slutten av 1980-årene og fremover på 1990-tallet ble det i Norge gjennomført en rekke reformer som hadde til hensikt å gi det kommunale nivået større selvråderett. For skolen førte desentraliseringen til et økt handlingsrom, gjennom at ledelsen ved den enkelte skole fikk flere og større oppgaver, og at rektor fikk stadig større ansvar for administrative og pedagogiske oppgaver i skolen (Aasen, 2006).

Skifte av styringsregime i skolen fra regelstyring til resultat- og målstyring ble lansert gjennom Stortingsmelding nr. 37 "Om organisering og styring av utdanning" (*Stortingsmelding nr.37, Om organisering og styring i utdanningssektoren, 1990-1991*).

Under behandlingen av stortingsmeldingen sluttet Stortinget seg til at formålsparagrafens generelle mål måtte operasjonaliseres i klare mål som skulle forskriftsfestes. Målene ble uttrykt i generell del til den nye læreplanen som kom i 1997 (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996*).

Aasen siterer Utdanningsministeren fra 2002 som beskrev det nye styringsregimet: "Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skole skal styres nedenfra ikke ovenfra etter nasjonalt opptrukne mål." (Aasen, 2006, p. 22)

Internasjonal innflytelse med et større fokus på resultat enn innhold, og norske elevers lave rangering på internasjonale tester har gitt grunnlag for at styringslogikken formulert som accountability har fått innpass i skolen. Målet er å styrke kvaliteten på opplæringen. Internasjonalt brukes accountability som begrep for ansvarliggjøring, noe som innebærer tydelig mål, plassering av ansvar og krav til prosess og resultat (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2008). Omorganisering kom som en følge av ny styringslogikk. I 2004 ble den statlige utdanningsadministrasjonen omorganisert, og et eget utdanningsdirektorat fikk hovedansvaret for kvalitetsutvikling og kvalitetsvurdering i skolen. Utdanningsdirektoratet (UDIR) fikk også sentrale forvaltningsoppgaver og ansvaret for tilsyn. Samme år ble kravene til rektors kompetanse endret og Opplæringslovens § 9-1 stiller nå følgende krav til skolens ledelse:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar.

En viktig forskjell fra tidligere er at det nå kun er krav om realkompetanse, mens det tidligere var krav om undervisningskompetanse i det skoleslaget man ledet (Møller, 2011). Rektors ansvar for daglig drift, samt ledelse av faglig og pedagogisk utvikling er tydelig plassert. Det tydelige mandatet og beskrivelse av oppgavene kan bidra til å styrke rektors myndighet og makt. Utforming av et nasjonalt kvalitetssystem har "ettertrykkelig plassert ansvaret for skolens resultater hos rektor, som dermed må bli mer opptatt av kvaliteten på de pedagogiske prosessene" (Lillejord, 2011, p. 293).

Siden 2006 har Utdanningsdirektoratet årlig gjennomført felles nasjonalt tilsyn innenfor ulike områder av opplæringen. I Norge har det statlige tilsynet hatt fokus på systemrevisjon med kontroll av skoleeiers internkontrollsystemer og at skoleeier har "system for å vurdere at opplæringen skjer i henhold til lovens krav" (Sivesind & Bachmann, 2011, p. 52). Tilsynet har ikke vært rettet mot hvordan rektor og undervisningspersonalet organiserer undervisning og læring, og på den måten skiller det norske tilsynet seg fra det britiske systemet for statlig tilsyn. Siden det i Norge er kommunen som skoleeier som stilles til ansvar ved tilsyn antyder forskning at "rektorene har kunnet lene seg litt tilbake når det gjelder den hierarkiske ansvarliggjøringen" (Møller, 2011, p. 42).

Engelskspråklig forskningslitteratur om skoleledelse drøfter i dag konsekvenser av et styringsregime bygget på ansvarliggjøring (Gronn, 2011; Thomson, 2009). I Storbritannia underlegges skolene offentlig inspeksjon, og gradert vurdering publiseres på skolens hjemmeside. Inspeksjonen gjennomføres av Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED). Negative resultater kan gi skolen økonomiske konsekvenser og skolen risikerer i verste fall å bli nedlagt. Rektorene som står ansvarlig for skolens resultater risikerer å miste jobben. I debatten om dette regimet drøftes det om skolene (rektorene) har rammebetingelser som setter dem i stand til å oppnå de mål som de stilles til ansvar for. Denne type konsekvenser ser vi ikke i Norge, men med presisering av ansvar så ligger det også implisitt at det finnes mulighet for konsekvenser. Rektor forventes til en viss grad å kunne svare for resultater overfor skoleeier, ansatte, media og foresatte.

### **3.1.1 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg gitt en beskrivelse av hvordan samfunnsutvikling har satt sitt preg på skolen og på rektors rolle. Jeg har vist hvordan rektorrollen har gått fra å være en lærer som er "først blant likemenn" til dagens rektorer som har et tydeligere lederansvar. De er en del av

skolens samlede ledelse med faglig, pedagogisk og administrativt ansvar, og med tydelig plassert ansvar for skolens resultater. Videre har jeg belyst hvordan styringslogikken formulert som "accountability" har påvirket det norske og det britiske utdanningssystemet på en noe ulik måte. Mens det norske systemet ansvarliggjør kommunen som skoleeier er de britiske rektorene stilt direkte til ansvar for skolens resultater.

## 3.2 Perspektiv på ledelse

Tian Sørhaug beskriver ledelse først og fremst som en relasjon som baserer seg på et mandat, der dette "mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta" (Sørhaug, 1996, p. 45). To sentrale oppgaver for en leder er å bære frem organisasjonens retning og binde vold. For å kunne opptre med autoritet og kunne stoppe intern vold er det avgjørende at leder viser vilje til, og innehar en troverdig mulighet for selv å bruke makt (vold). Men makten må brukes på en slik måte at det ikke skader den tillit man har i organisasjonen. Å skulle håndtere denne balansen mellom makt og tillit, og om nødvendig bruke makt (vold), kan være en utrygg affære. De som ledes har behov for å tro på sin leder, og leder har behov for selv å tro at hun gjør det rette. Det kan være en ensom jobb å være leder, og leder har et behov for å ha noen som hun kan drøfte med og konsolidere egen virkelighetsforståelse. Sørhaug omtaler den lojale gruppen rundt leder som "hoffet" og skriver at "en av hoffets viktigste oppgaver er å inngi lederen trygghetsopplevelser" (Sørhaug, 1996, p. 67).

Sørhaug bruker begrepet "den doble kroppen" for å illustrere hvordan leder tradisjonelt identifiseres i kraft av egen person og i kraft av sin posisjon. Person og posisjon er ikke-identiske størrelser, noe som beskytter personen og gjør det mulig å utøve makt og kritisere makt uten at personer blir ødelagt.

Sørhaug ser ikke nødvendigheten av å skille mellom administrasjon og ledelse. "Ledere må alltid administrere en god del. De må både følge og følge opp regler. De kan ikke nøye seg med å skape dem" (Sørhaug, 1996, p. 25). Dette perspektivet er i tråd med det Gronn presenterer når han drøfter perspektiver på ledelse i artikkelen "Leadership - who needs it?" (Gronn, 2011). Det ligger mye ledelse i form av at det tas viktige beslutninger i timeplanlegging og organisering av daglig drift, hevder han. Gronn argumenter mot et heroisk bilde av ledere som "gjør de rette tingene", i motsetning til administratorer som "gjør ting

rett". Han peker på at ledere er avhengig av medarbeidere med ulik kompetanse for å kunne utføre sine lederoppgaver, og at ledelse utøves på ulike nivåer i organisasjonen. Gronn belyser hvordan man ved å skille mellom administrative oppgaver (som for eksempel timeplanlegging) og ledelse kan risikere å devaluere arbeid som er grunnleggende for skolars velvære, vitalitet og produktivitet (Gronn, 2011, p. 274).

Både Gronn og Sørhaug peker på farene ved å legge for stor byrde av ansvar og forventning på personer som innehar en lederrolle. De peker på at bildet av det heroiske og eksemplariske lederskapet må tones ned og at man nå må formulere nye perspektiver for å belyse ledelse om mennesket skal kunne ivaretas som leder.

### **3.3 Dilemmaperspektiv**

Jeg har funnet inspirasjon til mitt forskningsprosjekt i Jorunn Møller sitt arbeid. Empiri fra et aksjonsforskningsprosjekt dannet grunnlag for hennes doktoravhandling (Møller, 1995) og for boka "Lære og/å lede" (Møller, 1996). I denne boka setter hun søkelys på to hovedtemaer når hun drøfter hvordan man kan forstå pedagogisk ledelse i norsk grunnskole, samt diskuterer kvalifisering til skoleledelse. Møller viser hvordan skoleledere utsettes for et krysspress av ulike krav, forventninger og verdier, og beskriver hvordan det å være pedagogisk leder nærmest kan beskrives som "en øvelse i motsigelser" (Møller, 1996, p. 210). Møller fant gjennom aksjonsforskningsprosjektet at informantene ofte selv beskrev ledelsessituasjoner de kom opp i som dilemmaer der de måtte foreta valg. Det kunne være situasjoner der flere motstridende forhold kunne være ønskelige, eller det kunne være at man måtte foreta valg mellom alternativer som alle var utilfredsstillende. Møller fant at "å anvende dilemmaperspektivet for å forstå pedagogisk ledelse synes særlig relevant" (Møller, 1996, p. 213). Også i senere arbeider bruker Møller dilemmaperspektivet, og hun argumenterer da for at forskeren gjennom "å anvende et dilemmaperspektiv kan øke vår forståelse av de utfordringene som arbeidet innebærer" (Møller, 2004, p. 201).

#### **3.3.1 Dilemma**

Møller viser til Cuban (1992) for å definere begrepet dilemma. Cuban understreker nødvendigheten av å skille mellom et problem og et dilemma. "Dilemmaer er konfliktfylte og diffuse situasjoner som krever etiske valg, fordi konkurrerende og sentrale verdier ikke kan



tilfredsstilles samtidig” (Møller, 1996, p. 45). Det kan være en utfordring å nå frem til beslutninger og handling som er til å leve med, for man må ofre noe i forhold til det man opplever som en ideell løsning. Problemer har løsninger, og kan løses, mens dilemmaer må håndteres. Problemer kan oppleves som ubehaglige og vanskelige, men om det finnes bevissthet om et "riktig" handlingsalternativ så er det ikke et dilemma. Dilemmaer er personlig opplevd og har sammenheng med den kulturen eller konteksten de opptrer i, mennesker kan derfor ha ulik oppfatning av om situasjonen innebærer et dilemma.

Et kjennetegn ved dilemmaer er at de fordrer et valg, en handling eller beslutning. Dette er i motsetning til paradokser som er underlige, selvmotsigende trekk ved språket eller tilværelsen. Paradokser kan vi undre oss over, men siden de ikke krever handling er de ikke like plagsomme (Kvalnes, 2010).

### **3.3.2 Dilemmaspråk som analyseverktøy**

Møller bruker Berlak og Berlak som viktig referansekilde når hun presenter dilemma som perspektiv for teoretisk analyse i sitt forskningsarbeid på 90-tallet. Berlak og Berlak konstruerte "dilemmaspråk" som analysebegrep i et forsøk på å forstå hva slags beslutningsmønstre som preget lærerne i klasserommet. I sitt arbeid brukte de observasjon som metode, og det var forskeren som definerte handlingsalternativene. Møller henviser til Berlak og Berlak.

The dilemmas are not to be conceived as entities that may be physically located either in persons heads or in society. Rather they are linguistic constructions that, like lenses, may be used to focus upon the continuous process of persons acting in the social world. (Berlak & Berlak, 1981, p. 111)

Berlak og Berlak bruker dilemmaspråket "som et språklig verktøy som kan fange inn det dynamiske forholdet mellom personer og situasjoner, mellom atferd og bevissthet" (Møller, 1995, p. 245). De uttrykker også et håp om at dilemmaspråk kan virke klargjørende i debatt om skole og muligens identifisere handlingsalternativer som kan utvikle og styrke undervisning og opplæring (Berlak & Berlak, 1981, p. 9).

Møller (1995) viser også til Ball (1987). Ball diskuterer dilemmaene rektor står overfor i møte med lærernes forventninger. Han bruker dilemmaet "participation versus control", og viser hvordan en skoleleder blir møtt med forventning både om å være en tydelig leder og en del av

det profesjonelle fellesskapet. Ball mener at endrede rammeforhold påvirker de forventningene rektor møter, og at rektor umulig kan tilfredsstille alle forventninger til enhver tid. "Damned if you do and damned if you don't - that seems to be the message" (Ball, 1987, p. 164).

I Møller sitt aksjonsforskningsprosjekt ga dilemmaspråket en ramme for systematisk refleksjon blant deltagerne. Beskrivelsen av situasjoner som dilemmaer gav perspektiv for å se flere faktorer i samspill, og bidro til at deltagerne ble mer bevisst egne beslutningsmønstre (Møller, 1996, p. 44). Møller drøfter ledelse i skolen opp mot begrepene legalitet og legitimitet og knytter dette til dilemmaer. Møller fant gjennom sin forskning to overordnede kategorier av ledelsesdilemmaer; lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer.

Lojalitetsdilemmaer kommer til uttrykk i handlinger der det er problematisk å rettferdiggjøre hvor man bør plassere lojaliteten sin, mens styringsdilemmaer fanger inn en rekke utfordringer knyttet til kontroll og læring i skolen (Møller, 1996, p. 211).

I boka "Lederidentiteter i skolen - posisjonering, forhandlinger og tilhørighet" bruker Møller dilemmaspråket når hun drøfter "hvordan spenningen mellom stabilitet og forandring erfares som ledelsesdilemmaer i hverdagen" (Møller, 2004, p. 187), og hun knytter dilemmaperspektivet an til det krysspress av forventninger og krav som stilles til skoleledere. I dette arbeidet bruker hun tre andre kategorier når hun skal beskrive hvilke dilemmaer hun mener at skoleledere møter i 2004, og hun viser dette i tabellen som vist under.

Måldilemmaer	Resultatdilemmaer	Endringsdilemmaer
Motstridende mål; - demokratiske borgere -tilpassning - kritiske elever - vekt på omsorg for andre - vekt på individuell kompetanse i basisfag	Hvordan defineres suksess og fiasko? - testresultater? - fravær? - selvstendighet? - samarbeid?	Hva skal prioriteres? - utvikling av kompetanse? - testing av elever? - budsjett? - vurdering av lærere? - etablere belønningssystem? - litt av alt?

Tabell 1 Dilemmaer som er innbakt i jobben som skoleleder (Møller, 2004, p. 192)

Engelskspråklig forskningslitteratur på feltet bruker også dilemmaspråket som analyseverktøy. Med utgangspunkt i at norsk skole også er preget av sentralt styrte

endringsprosesser fant jeg at begrepene som Wildy og Louden bruker når de belyser rektors dilemmaer kunne gi mening til mitt arbeid (Wildy & Louden, 2000). Wildy og Louden beskriver kompleksiteten i rektors arbeid, og de motsetningsfylte krav og forventninger som rektor møter i omstillingsprosesser. De hentet sine data fra et større forskningsprosjekt blant australske rektorer og skoleledere. Tema for studien var skoleeiers vurdering av skolelederens valg av strategi for implementering av sentralt initierte prosjekter. De setter sin forskning i sammenheng med annen forskning på feltet, og viser hvordan rektorenes handlemåte kan sees i lys av dilemmaer knyttet til autonomi, effektivitet og ansvarlighet.

Det første av dilemmaene Wildy og Louden belyser, springer ut av forventningen om at man som rektor skal delegere myndighet og at dette kan komme i konflikt med det å være en tydelig leder som viser retning. De beskriver The Autonomy Dilemma som "arises when the demand for the principal to be the facilitator of shared decision-making is coupled with the demand to be autonomous educational leader and school site manager" (Wildy & Louden, 2000, p. 180). Det andre dilemmaet kommer til uttrykk når rektors mange oppgaver og travle hverdag krever effektivitet, samtidig som det er forventet at medlemmene i organisasjonen skal være informert og deltagende i pågående prosesser. Rektor kan oppleve en konflikt mellom det å være effektiv og det å invitere til samarbeid. The Efficiency Dilemma består i "for the principal is to be both efficient and collaborative" (Wildy & Louden, 2000, p. 181). Det tredje dilemmaet som belyses oppstår fordi rektor er en del av et arbeidsfellesskap der man ønsker å myndiggjøre medarbeiderne, samtidig som at det er rektor som til slutt stilles til ansvar overfor overordnet myndighet. The Accountability Dilemma "is that the principal, not the school community, is accountable for the outcomes of the collaborative decisions" (Wildy & Louden, 2000, p. 182). Gjennom min erfaring fra feltet kjenner jeg igjen de dilemmaene Wildy og Louden beskriver, jeg mener at de har gyldighet og kan belyse forhold ved rektors arbeid også i en norsk kontekst.

### **3.4 Oppsummering av teoretiske perspektiv som ligger til grunn for analysen**

Jeg har i dette kapittelet belyst hvordan rektors rolle har endret seg de siste 50 årene, fra en noe utydelig lederrolle omtalt som "først blant likemenn" til en tydelig leder med administrativt, faglig og pedagogisk ansvar. Jeg viser videre hvordan man i flere engelskspråklige land ser en sterkere og mer direkte ansvarliggjøring av rektor, og at

styringsregimet med ansvarliggjøring blir kritisert og debattert. Jeg viser til Tian Sørhaug sitt perspektiv på ledelse som en levende sosial prosess av makt og tillit som lederen blir gitt og må ta, og til at både Sørhaug og Gronn påpeker behovet for et nytt perspektiv som kan belyse ledelse. Jeg har vist hvordan et dilemmaperspektiv kan belyse samspill mellom flere faktorer og identifisere handlingsalternativer i rektors praksis. Videre viser jeg til arbeid fra flere forskere (Ball, 1987; Berlak & Berlak, 1981; Møller, 1995, 2004; Wildy & Loudon, 2000) som bruker et dilemmaperspektiv i sine analyser.

Mitt bidrag til erfaringsbasert kunnskapsutvikling på feltet er å rette søkelyset på dilemmaer som rektorer i barneskolen erfarer og kan identifisere og beskrive. Videre gir jeg stemme til rektorenes opplevelse av hvordan de håndterer dilemmaer. Gjennom analyse av data ser jeg etter mønstre i type situasjon eller område der rektorene opplever å stå overfor dilemmaer, og sammenholder deretter dette med presentert teori.

Når jeg tar utgangspunkt i rektorenes opplevde dilemmaer og etterspør hvordan de håndterer dilemmaer, så skiller min tilnærming seg noe ut fra teorier som analyserer forventninger eller situasjoner og deretter beskriver dilemmaer. Jeg bygger min forskning på intervju med rektorer der jeg etterspør dilemmaer som rektorene identifiserer i sin hverdag. Jeg belyser erfarte dilemmaer, og mitt arbeid skiller derfor klart mellom dilemmaer og paradokser.

## 4 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for mitt valg av metode og for noen etiske betraktninger jeg har gjort i forbindelse med dette forskningsarbeidet. Videre gjør jeg rede for gjennomføring av forskningsprosessen, og gir noen kommentarer knyttet til gyldighet og troverdighet av mitt arbeid.

### 4.1 Valg av metode

Mitt valg av metode er styrt av problemformuleringen. Oppgavens omfang og mine forutsetninger har bidratt til å sette rammer for arbeidet. Jeg ønsket å få innsikt i rektors opplevelse av dilemmasituasjoner, og vurderte flere alternative metoder for innsamling av data. Jeg satte ulike alternativer inn i et skjema, og vurderte styrke og trussel ved de ulike metodiske oppleggene. Dette viser jeg gjennom tabellen under.

Metode	Styrke	Trussel
<b>Individuelle intervju etter semistrukturert guide</b>	Mulighet for uttømmende Personlig forståelse	Lite forståelse / lite informasjon å hente
<b>Gruppeintervju etter semistrukturert guide</b>	Kan utvikle egen og andres forståelse i dialogen	Mindre ærlighet på grunn av ønske om å fremstå positivt
<b>Skriftlige svar / refleksjonsnotater</b>	Forståelse kan modnes	Ikke mulig å korrigere misforståelser. Vanskelig å motivere for?
<b>Samtale rundt konstruerte case</b>	Sikrer at vi kan snakke om faktiske dilemmaer, kan ta opp temaer som informanten ellers ikke vil komme inn på.	At mine case ikke oppleves som relevante.

Figur 2; Alternativ for valg av metode

Jeg drøftet de ulike metodiske oppleggene på et prosjektseminar, og på et postertorg med medstudenter og veiledere. Ut fra drøftingene fant jeg at styrken ved metoden "individuelle intervju" veide tungt, og at jeg kunne imøtegå truslene ved å presentere mitt prosjekt tydelig, og ved å bruke en systematisk intervjuguide.

På bakgrunn av dette valgte jeg å gjøre en kvalitativ intervjuundersøkelse etter fenomenologisk tilnærming for å få svar på min problemstilling. Jeg bruker Bengtsson sin definisjon av fenomenologi. Ordet fenomen stammer fra gresk og betyr "det som viser seg",

og "det som viser seg" forutsetter at det er noen det viser seg for. Fenomenbegrepet innebærer derfor et gjensidig forhold mellom objekt og subjekt (Bengtsson, 1999). Jeg ønsket å se på dilemma som fenomen (subjekt) og hvordan dilemmaene viser seg for rektorene (objekt). Gjennom intervju vil jeg få rektorenes beskrivelser av hvordan de ser og opplever dilemmasituasjoner i sitt arbeid. Hvordan rektorene forstår dilemmasituasjonene er deres personlige og subjektive opplevelse, dilemmaet kan sees og oppleves på en annen måte av andre personer.

Jeg ønsket å få tilgang til rektors forståelse og erfaringer med dilemmaer gjennom intervju. Min erfaring fra feltet er en støtte for å forstå konteksten, men det er et mål for meg å i størst mulig grad fristille meg fra egen forforståelse og forsøke å "se det samme som" mine informanter.

Van der Mescht (2004) viser til Giorgi i sin artikkel når han beskriver fenomenologisk metode som en fortolkende metode, hvor vekten legges på å få tilgang til informantens livserfaring gjennom løst strukturerte intervju. Mitt ønske om å få tilgang til informantens forståelse av spesielle fenomen, uttrykt gjennom deres egne ord, gjorde at jeg valgte å bygge intervjuene opp rundt en løst strukturert intervjuguide (Vedlegg 1).

## 4.2 Etiske betraktninger

I begynnelsen av prosjektet var jeg opptatt av svarene fra skolelederundersøkelsen (se s.10 ) som kunne tyde på at rektorer hadde vansker med å takle dilemmaer. Svarene overrasket meg fordi jeg hadde antatt at dette lå implisitt i rektors rolleforståelse. Under arbeidet med prosjektplanen kom jeg frem til at det var etisk noe betenkelig å grave i lederes opplevelse av manglende mestring. Jeg satte derfor som kriterium for utvalget at det skulle være rektorer som opplevdes som trygge i rollen. Dette kan ha påvirket resultatet, og må tas med i betraktningen når jeg trekker mine slutninger. Under utarbeidelsen av intervjuguide og gjennomføring av intervju gjorde jeg lignende refleksjoner, og forsøkte å ha et nøytralt fokus. Det var viktig for meg at rektorene skulle ha sin selvaktelse i behold når jeg gikk ut døren. Jeg håper og tror at jeg lyktes i dette.

Mitt prosjekt er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste, og alle informantene har signert på informert samtykke.

## 4.3 Gjennomføring

### 4.3.1 Kriterier for utvalg

Oppgavens omfang begrenser antall informanter i en kvalitativ undersøkelse. Med fem informanter mener jeg å kunne sikre tilgang og variasjon på data. Informantene er også skjønnsmessig valgt på bakgrunn av gitte kriterier som jeg fant hensiktsmessig for min undersøkelse (Lund & Haugen, 2006). Jeg startet med å ta kontakt med bekjente med erfaring fra skoleledelse i ulike kommuner og ba dem om navn på rektorer som oppfylte noen kriterier. For å sikre at informantene hadde verdifulle opplysninger satte jeg som kriterium for utvalg at rektorene hadde god evne til språklig kommunikasjon og opplevdes som trygge i rollen (Lund & Haugen, 2006). Dette var også en etisk vurdering (se kap.4.1.1). Jeg satte videre som kriterium at informantene hadde vært i stillingen i minst ett år, fordi jeg ønsket informanter som kunne uttale seg på bakgrunn av erfaring fra feltet. For å sikre anonymitet og legge til rette for at informantene følte seg fri til å være åpne, satte jeg som kriterium at de jobber i kommuner der jeg ikke har, eller har hatt, arbeid eller bosted. For å avgrense forskningsområdet og sikre min kjennskap til praksisfeltet ønsket jeg rektorer som arbeidet på rene barneskoler. Ut fra disse kriteriene fikk jeg en liste på 13 navn. Jeg startet med å ringe den første på listen, og valgte deretter å ta kontakt med mulige informanter som kunne gi variasjon i mitt materiale. For variasjon er informantene hentet fra 3 ulike kommuner (2 + 2 + 1), de er av begge kjønn og i ulik alder. Mine bekjente fungerte som "døråpnere" (Lund & Haugen, 2006), og kan være en av årsakene til at alle som ble kontaktet sa seg villig til å bli intervjuet. En kvalitativ analyse gjort på bakgrunn av intervju med fem informanter kan ikke gi et dekkende bilde av rektors møte med dilemmaer, men kan avdekke noen mønstre på hvilke områder rektorer opplever dilemmasituasjoner, og av hvordan de håndter disse situasjonene.

### 4.3.2 Forarbeid

Med bakgrunn i Møller sitt arbeid om dilemmaer (Møller, 1996, 2004) og metodelitteratur (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Lund & Haugen, 2006), utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1) med temaene; 1) person- og skole fakta, 2) møte med forventninger 3) dilemmasituasjoner 4) håndtering av dilemmasituasjoner. For å øke min trygghet og styrke kvaliteten på intervjuet, piloterte jeg intervjuguiden på en rektor som også

er masterstudent. Etter piloteringen gjorde jeg noen justeringer på intervjuguiden. Jeg gjorde egne erfaringer med å være intervjuobjekt gjennom å være med på en studievenninnnes pilotering av hennes intervjuguide. Dette gav meg nyttig erfaring i rollen som informant.

Første kontakt med informantene tok jeg over telefon til deres arbeidsplass. Alle som ble kontaktet sa seg villig til å bli intervjuet, og vi avtalte tidspunkt for gjennomføring. Jeg sendte deretter informantene en skriftlig presentasjon av mitt prosjekt gjennom et presentasjonsbrev (vedlegg 2).

### **4.3.3 Praktisk gjennomføring**

Intervjuene ble gjennomført på informantenes kontor og ble, med informantenes samtykke, spilt inn på digital lydopptager. Vissheten om at intervjuet ble spilt inn på lydopptager gjorde at jeg kunne konsentrere meg om å være tilstede i situasjonen. For informantene kan det ha vært en hemmende faktor, men jeg observerte ingen tegn til at det skulle være det. Jeg forholdt meg noe fritt til intervjuguiden, og stilte oppfølgingsspørsmål der jeg fant det relevant. Under intervjuet gjorde jeg noen notater, mest med tanke på oppfølging og eventuell videre utdyping av tema. Intervjuene hadde en varighet fra 45 til 85 minutter.

Under intervjuene var det et mål å oppfatte informantenes syn. For å sikre dette la jeg vekt på å ha god innsikt i egen forforståelse, slik at jeg kunne gjenkjenne dette og skille det fra informantenes syn. Rektorer er ledere som kan ha behov for å gi et myndig bilde av seg selv i intervjusituasjonen, noe som kan påvirke svarene. Det kan også påvirke svarene at jeg fortalte om meg selv, at jeg er inspektør, jeg tilkjennega dermed min kunnskap på feltet, men også at jeg er underordnet dem i hierarkiet. Jeg søkte å skape nærhet i situasjonen samtidig som jeg forsøkte å opptre profesjonelt, saklig og aktivt lyttende. Jeg opplevde informantene som åpne, og så ærlige som man kan forvente i en slik situasjon. Fire av dem ga også uttrykk for at de så dette som en positiv anledning for egen refleksjon.

### **4.3.4 Fra tale til tekst**

Intervju som metode har begrensninger i at forskeren kun får informasjon om det informanten evner og velger å fortelle. Informantens "livsverden" er ikke direkte tilgjengelig for forskeren (Bengtsson, 1999, p. 30). Intervju er en språklig konstruksjon som innebærer en avstand. Informanten reflekterer over sine erfaringer, informanten omgjør den levde



erfaringen til reflektert erfaring og ilegger den et meningsinnhold. Dette er den første konstruksjonen. Neste konstruksjon skjer nå informanten skal formulere sine refleksjoner til ord, og forskeren oppfatter informantens utsagn. Deretter bearbeides informasjonen, noe som innebærer et nytt nivå av konstruksjon . Og så skjer det enda en konstruksjon når forskeren formulerer resultat for formidling eller publikasjon. Jeg har tilstrebet å gjøre minst mulig endring av mening i forhold til de ytringene som er sitert i oppgaven. Underveis har jeg arbeidet med større sitater for å sikre min forståelse av konteksten, mens sitatene er korte i denne presentasjonen.

Direkte etter hvert intervju noterte jeg ned noen inntrykk i en logg. Og i løpet av det første døgnet hørte jeg på intervjuet. Jeg sjekket da kvaliteten på lydopptaket. Det var noe ulikt hvor tydelig informantens uttale og dialekt var, men lydkvaliteten var god. Ved å høre gjennom intervjuet kunne jeg også lytte enda mer oppmerksomt til det informanten fortalte, denne gang uten å bruke oppmerksomhet på egen rolle, tekniske detaljer og på å vurdere eventuelle oppfølgingsspørsmål. Jeg festet meg ved stemmen og det inntrykket jeg fikk av situasjonen og personen.

Etter intervju av rektor 5 fikk jeg tilsendt en e-post med utfyllende tanker som hun hadde gjort seg etter intervjuet. Jeg takket for dette, men ut over det har jeg ikke vært i kontakt med informantene igjen.

Jeg transkriberte alle intervjuene selv. Dette ble gjort innen fire uker etter at intervjuet var gjennomført. Ferdig transkribert har jeg totalt ca 100 sider med tekstmateriale. Det er ikke mer tekst enn at jeg har god kjennskap til, og oversikt over innholdet. Lydfiler og logg er midlertidig bevart for eventuell støtte, men har ikke blitt brukt.

Under transkribering valgte jeg å skrive ganske direkte det informantene uttalte, enkelte småord og "tenkeord" ble utelatt, men jeg holdt meg tett opp til setningsoppbygging, dialekt og uttale. Dette bidrar til at jeg ved gjennomlesing kan "høre informantens stemme". Når sitater fra informantene blir brukt i oppgaven er de imidlertid korrigert opp mot mer korrekt skriftlig form. Dette for å ivareta informantens verdighet og for å gjøre teksten mer lettlest (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 196). Omskriving til bokmål er med på å sikre informantens anonymitet. Av hensyn til anonymitet er også alle informantene omtalt som kvinne.

## 4.4 Analyse

Jeg vurderte å bruke et digitalt analyseverktøy som hjelpemiddel for analysearbeidet, og har brukt tid på å gjøre meg kjent med Nvivo og Hyperreasearch, men jeg opplevde at dette ikke ga meg den støtten jeg var ute etter i mitt arbeid. Jeg vurderte at jeg i mitt prosjekt ikke har bruk for mange koder, og at jeg gjennom nærlesing av teksten og fargekoder fikk et nærere forhold til innholdet. Det passer også min personlige stil bedre å fysisk farge, klippe, lime, bla og sortere.

Som første ledd i analysearbeidet laget jeg et tematisert sammendrag av alle fem intervjuer med utgangspunkt i intervjuguiden, der jeg også ga noe rom for min tolkning. Deretter samlet jeg disse sammendragene i en "fillerye" (Dalen, 2011, p. 71), der alle intervjusammendragene ble samlet under temaer. Denne formen for sammenstilling og tematisering gir en meningsfortetting som ga grunnlag for en foreløpig analyse. "Fillerya" gav meg også mulighet til å ta et kritisk tilbakeblikk, og kontrollere om jeg har fått med sentrale punkter etter at analysen var gjennomført.

For å heve materialet fra et beskrivende til mer fortolkende nivå (Dalen, 2011) valgte jeg så å gå igjennom hvert enkelt intervju for å identifisere; 1) utsagn om dilemmasituasjoner (som jeg merket med gul merkepenn i teksten) og om 2) håndtering av dilemmasituasjoner (som jeg merket med grønn merkepenn). Hvert tema ble håndtert separat. Informantenes utsagn limte jeg deretter inn i en tabell organisert med henvisning til rektorens nummer og sidetall. Min tolking og begynnende drøfting av utsagnene plasserte jeg inn i tabellen sammen med tanker om hvordan jeg kunne knytte utsagnene til teori (se vedlegg 3)

Listen over dilemmasituasjoner klippet jeg deretter opp, og fysisk puslet dem sammen i kategorier, samtidig som jeg har vurdert hvorvidt situasjonene som er beskrevet kan beskrives som dilemmaer eller ikke. Jeg hadde en åpen tilnærming til teksten, og gikk tilbake til de transkriberte intervjuene om jeg var usikker på konteksten.

Dataene om håndtering av dilemmasituasjoner sorterte jeg etter begrep hentet fra UDIR sine "krav og forventninger til rektor" (Utdanningsdirektoratet, 2011). Jeg brukte ulike fargekoder på kategoriene "å tåle dilemmaer", "håndtere dilemmaer/ strategi" og "dialog/samtale". Denne analysen skiller seg noe fra analysen over dilemmasituasjoner. Her ser jeg mer helhetlig på svarene og viser ikke like mye til sitater fra informantene.

## 4.5 Kommentarer til validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann argumenterer for å se på forskning som håndverk, og for å integrere valideringsarbeidet i prosessen. De skriver at; "Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer gyldighet i seg" (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 257). Denne forståelsen av at validiteten (gyldigheten) av et forskningsarbeid er knyttet til gjennomgående godt håndverk gir mening for meg. Jeg gir derfor en utfyllende beskrivelse av forskningsprosessen, slik at mine forskningsprosedyrer skal være gjennomsiktlige og etterprøvbare. Jeg har sikret at min forskning er relevant gjennom å velge et forskningsfelt som jeg har god kjennskap til, og ved at jeg presenterer teori som er relevant for problemstillingen.

Grønmo fremhever kommunikativ validitet som særlig relevant for kvalitative studier (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). Disse validitetskravene innebærer å overprøve kunnskapskrav i en dialog. Jeg har imøtegått utfordringer knyttet til kommunikativ validitet gjennom at jeg i min undersøkelse tar utgangspunkt i Møllers anerkjente forskning, og drøfter mine funn opp mot hennes resultater. Den kommunikative validiteten styrkes også ved at jeg underveis i arbeidet har drøftet arbeid og prosess, og har mottatt veiledning fra medstudenter og erfarne forskere.

Lund og Haugen (2006) viser til utfordringer knyttet til begrepsvaliditet. I mitt prosjekt har jeg vektlagt å forholde meg til en klar definisjon av begrepet dilemma. For å styrke muligheten for å få relevant informasjon fra informantene, ble definisjonen på dilemma brukt både i presentasjonsbrevet og under intervjuet. Videre har jeg sortert ut situasjoner som informantene omtalte som dilemmaer, men som jeg ikke fant å passe inn under den definisjonen jeg har brukt. På denne måten sikrer jeg en gjennomgående forståelse av begrepet dilemma.

Tilfeldige målingsfeil innebærer trusler mot god reliabilitet (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002). Jeg ser at tidspunktet på året for gjennomføring av intervju kan ha virket inn på de data jeg fikk. Når jeg i min oppgave spør informantene om hvilke dilemmasituasjoner de opplever, tar jeg utgangspunkt i rektorenes erkjennelse av hvilke valgsituasjoner de står i. *"Denne jobben er sesongarbeid vet du"* uttalte rektor 2, og med det påpekte hun at skolens årshjul innebærer at visse arbeidsoppgaver gjøres til bestemte tider av året. Jeg vet at på den tiden av året da jeg gjennomførte mine intervjuer fikk skolene tildelt sine rammer for neste skoleår, og

planleggingen av neste skoleår lå antagelig i startgropa. Tidspunkt for intervju kan således ha virket inn på hvilke dilemmaer rektorene klarte å identifisere.

Mitt valg av metode vil kunne virke inn på gyldigheten av de slutninger jeg trekker. Et eksempel på dette er at jeg gjennom min undersøkelse spurte rektorene om deres erfaringer med dilemmasituasjoner. Ved å ta utgangspunkt i de situasjoner de kunne identifisere, fant jeg lite holdepunkt for å koble mine funn til accountability, efficiency eller autonomy dilemmaer. Det kan være disse dilemmaene også passer inn i norsk kontekst, men at mitt valg av metode og mitt utvalg ikke var egnet til å gjøre slutninger om dette.

I min undersøkelse var jeg avhengig av at informantene var villig til å fortelle meg om noe som kan oppleves som vanskelig. Informantene kan ha valgt å sensurere det de opplever som ufordelaktig for dem selv. Jeg har imidlertid ingen indikasjoner på at det forholdt seg slik.

## 5 Presentasjon av funn og analyse av data

I dette kapittelet vil jeg først gi en introduksjon til mine funn gjennom en presentasjon av informantene og de forventninger de opplever å møte. Deretter presenterer jeg kategorier av dilemmasituasjoner som informantene fortalte om når de ble intervjuet. Hvordan rektorene håndterer dilemmasituasjoner drøfter jeg i et eget kapittel. I et siste kapittel oppsummerer jeg mine funn.

Mine informanter er rektorer på barneskoler i tre ulike kommuner på Østlandet. Skolene har et elevtall fra i overkant av 100 til i underkant av 300 elever. Fire av skolene ligger i eller ved mindre byer, mens en skole ligger på landsbygda. Mine informanter er alle rektorer, to menn og tre kvinner, i aldersgruppen 45-65 år. De har fra 2-20 års erfaring fra rektoryrket. Fire av informantene har allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning, mens en har lærerutdanning rettet mot videregående skole. Alle mine informanter har noe lederutdanning. En har 30 studiepoeng, en har 120 studiepoeng, to har kommet langt i masterstudiet og en har fullført en master i utdanningsledelse. Alle har flere års arbeidserfaring som lærere og variert erfaring fra andre lederoppgaver innenfor utdanningssektoren før de tok rektorstilling.

### 5.1 Rektor i møte med forventninger fra ulikt hold

Å gå i møte med ulike forventninger fra ulikt hold, kan medføre at man kommer opp i situasjoner som oppleves som dilemmaer, når det ikke er mulig å oppfylle alles forventning og man må foreta valg. Jeg valgte å stille et åpent spørsmål for ikke å lede informantene. "Kan du beskrive hvilke forventninger du opplever at andre har til deg som skoleleder?"

Tre av rektorene tar opp foreldrenes forventninger til dem først. Det kan være et uttrykk for at rektorene mener å ha en viktig rolle i å være skolens representant i møte med foreldrene. Det kan også være at foreldre kontakter rektor når de har problemer med kontaktlærer, eller problemer som kontaktlærer ikke kan eller har myndighet til å løse. Sentrale myndigheter har også gjentatt kravet om samarbeid skole - hjem, det kan være årsak til at det er det første de tenker på. Fra foreldrene opplever rektorene å møte forventninger om at de lytter, og at de tar dem på alvor når de kommer med saker.

De fem rektorenes opplevelse av forventninger fra ansatte er ganske sammenfallende.

Forventningene oppleves å være at rektor har god oversikt, styrer økonomien fornuftig og gir god informasjon. Videre oppleves det at de ansatte forventer rektors tilstedeværelse, at rektor løser problemer, at hun tør å lede, støtter i vanskelige situasjoner og legger til rette for den daglige driften av skolen.

Rektorene gav selv uttrykk for forbauselse over hvor lite bevisst de var forventninger fra elevene når jeg spurte dem direkte om dette. Men de antar at elevene forventer at de skal "passe på dem", at de skal være rettferdige og strenge (mot andre).

Ingen av rektorene gir uttrykk for at de opplever forventninger fra sentrale myndigheter som noe press, men at de forholder seg til det. En fremhever at kunnskap og erfaring har gitt henne trygghet til å stole på egen forståelse av styresmaktenes intensjon, og til å prioritere. En annen formidler at hun prøver å følge med og sette seg inn i de retningslinjer som kommer, for så å gi signaler til lærerne på dette. To av rektorene uttaler seg i retning av at de har et pragmatisk forhold til forventninger fra sentrale myndigheter. Sitatet fra Rektor 5 kan beskrive dette *"det er såpass langt opp at det er ikke det som tynger meg mest"* (Rektor 5 s.2).

Rektorene opplever at forventningene fra skoleeier i hovedsak dreier seg om å ha orden på økonomi, personal og administrasjon, men på dette området er det tydelige forskjeller. Fra den ene kommunen etterlyser begge rektorene tydeligere forventninger fra skoleeier i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid, og at kommunen peker ut en retning for hva de vil med skolen. De andre tre rektorene gir uttrykk for at de møter klare forventninger fra skoleeier også når det gjelder kvalitet på undervisning og pedagogisk utviklingsarbeid. Det synes som at rektorene føler større forpliktelse i forhold til skoleeier enn forventninger fra sentrale myndigheter.

Forventninger fra storsamfunn og media oppleves som positiv interesse og vilje til samarbeid fra de to rektorene som omtaler dette.

Motsetninger i forventninger fra ulike hold, og det å mestre et krysspress av forventninger omtales som naturlig og som regel uproblematisk av Rektor 1.

Ja, jeg tenker at det vil alltid være motsetninger. Også fra ulike interessenter vil det være motsetninger i forhold til forventninger. Også innenfor samme interessegruppa. Ta foreldre for eksempel. De vil helt klart ha en forventning om at skolen skal gi deres

barn mest mulig kunnskap, og best mulig kunnskap og ivareta den siden på en best mulig måte. Samtidig som de er opptatt av at ungene deres har det bra. Det trenger jo ikke være noen motsetning, men det kan jo i enkelte tilfeller være det.....(Rektor 1).

Tre av de andre rektorene har mer delt opplevelse av å møte ulike forventninger. Rektor 3 uttaler at det kan være tøft å sitte i en lederposisjon når hun ikke kan imøtekomme alle interesser. Rektor 2 uttaler at *"du er jo i skvisen hele tiden"*, og Rektor 5 opplever forventningen om at *"rektor skal være flink til så mange ting"* som problematisk.

Alle rektorene uttaler at de til en viss grad påvirkes av ulike forventninger, men at de er tydelige i egen lederrolle og at det er de som har ansvaret. På spørsmål om ulike forventninger virker styrende, gir rektorene uttrykk for et balansert syn. De ser at de påvirkes av ulike forventninger, men opplever det ikke som problematisk.

Til en viss grad kan de nok virke styrende. Det kommer litt an på sak, tror jeg. I forhold til forventninger. Jeg er bevisst på at jeg er lederen på skolen, at det er jeg som har ansvaret uansett. Og i det har jeg også lagt, - og uttalt; at da er det jeg som har styringa. (Rektor 2)

Alle rektorene gir uttrykk for at de liker utfordringene som jobben gir. De gav meg fortellinger om vanskelige episoder og perioder, men det var ingen dem som kjente seg igjen i påstanden "Jeg opplever ofte etiske dilemmaer som gjør at jeg har vurdert å si opp jobben min som skoleleder" (Skolelederundersøkelsen 2004). Dette må sees i lys av at jeg satte som kriterium for utvalget at det skulle være rektorer som opplevdes som trygge i rollen.

Dette er jo en så spennende rolle og sitte i, så jeg er kjempe privilegert som får ha en slik jobb. Det er jo en drømmejobb vet du, jeg kunne ikke tenke meg noe mer givende, spennende og variert jobb enn dette her - og utfordrende. Hvor du hele tiden blir utfordret altså. På alle bauger og kanter. Alle sider ved det er utfordrende, så nær som kanskje det fysiske. Men altså det er veldige utfordringer på den menneskelige siden, faglige siden, den administrative siden og faktisk den økonomiske. (Rektor 3)

Vilje og tro på egen evne til å takle utfordringer ser ut til å være holdningen blant mine informanter. De gir uttrykk for at de forholder seg konstruktivt til utfordringer de møter, og de viser at de i noen grad bruker teori og tankestrategier som verktøy i arbeidet. Alle rektorene kommer i noen grad inn på at teoretisk kunnskap styrker dem. Sitatet under viser at Rektor 1 bruker teori om ledelse, og skifte av perspektiv for å forstå og mestre utfordringer. Jeg mener å kjenne igjen teori fra Jorunn Møller (1996) og Lars Helle (2006) i følgende sitat:

Hvis du tenker deg tre sirkler som er overlappende. Så vil da noen tenke at i det feltet så ligger de destruktive kreftene, ikke sant for at liksom krysspresset blir så stort at det på en måte blir destruktivt. Men så tenker jeg at.... Så blir da spørsmålet hvordan du har det, eller hvordan du tar det. Da tenker jeg at.... jeg ville tenke at i det feltet der - det er der mulighetene ligger. Det er i akkurat i krysspresset, det er akkurat i krysset der de møtes, det er der mulighetene ligger. Så sånn sett så opplever ikke jeg det dilemmaet, det krysspresset, som belastende. Hadde jeg gjort det så hadde jeg ikke vært i bransjen tror jeg. (Rektor 1)

Lignende uttalelser finner jeg også hos tre av de andre rektorene. Gjennom uttalelser viser de at de bruker begreper og tankemodeller som er utviklet innenfor forskning. De velger å ta ulike perspektiv, og rammer inn sine problemer og dilemmaer med teori (Møller, 1996, p. 168). Et annet eksempel på dette er når Rektor 2 brukte begrepet "krysspress" før jeg nevnte ordet i forbindelse med spørsmålet om forventninger. Dette var tydelig teori hun kjente til og hun uttalte senere; *"Jeg er bevisst på krysspresset, og det å være bevisst på det hjelper meg til å stå i det og ikke oppleve det som et problem."* (Rektor 2)

Rektor 5 har ikke inspektør eller SFO leder. Hun opplever det som utfordrende at man som rektor på en liten skole har svært mange ulike arbeidsoppgaver og forventes å ha kompetanse på så mange ulike områder. I sitatet nedenfor gir hun stemme til det alle rektorene på ulike vis gav uttrykk for; at det ikke er alle oppgaver som er like morsomme, men jobben må gjøres, og ofte så er det de som må gjøre den.

De tingene jeg ikke kan, synes jeg kan være belastende. Noe syntes du det er moro å holde på med og akkurat det [SFO innmeldinger] synes ikke jeg er noe moro. Men du må det jo. Du må jo ha oversikten, men det er ikke alt som er like moro. (Rektor 5)

### **5.1.1 Oppsummering av rektors møte med forventninger**

Mitt valg om å stille spørsmål om møte med forventninger var gjort ut fra en tanke om at jeg kunne avdekke dilemmaer knyttet til mål, resultat og endring (Møller, 2004), eller til autonomi, effektivitet og ansvarlighet (Wildy & Loudon, 2000). Jeg ser ikke noen direkte sammenheng mellom mine funn og disse kategoriene. Tvert i mot så uttaler disse fem rektorene at de ikke opplever forventninger fra sentrale myndigheter som et press.

Min undersøkelse avdekker ikke at informantene opplever å stå overfor dilemmaer eller vanskelige valg når de møter ulike forventninger. De ser heller på ulike forventninger som



utfordringer som bidrar til å gjøre jobben interessant. Noen forteller også at det kan være tøft å ikke kunne imøtekomme alle forventninger de møter. Disse fem rektorene viser at de i noen grad bruker teoretiske perspektiver for å håndtere motstridende forventninger. De er tydelige på egen lederrolle og fremhever god kommunikasjon og informasjon som viktig i møte med forventninger. Ingen av informantene gir uttrykk for at de opplever motstridende forventninger fra sentrale og kommunale myndigheter som problematisk, og jeg spurte da heller ikke direkte om dette.

## 5.2 Informantenes beskrivelse av møte med dilemma

Ut fra min erfaring og kunnskap om kontekst, og uttalelser rektorene kommer med, er det mulig å utlede flere dilemmaer. Jeg har i denne oppgaven valgt å forholde meg til rektorenes egne beskrivelse av dilemmasituasjoner fordi jeg ønsker å belyse de dilemmaene som rektorene opplever. I en samtale brukes begreper mindre presist, og enkelte av situasjonene som omtales som dilemma har jeg tatt ut av forskningsmaterialet, da jeg vurderte at de ikke faller inn under definisjonen av et dilemma slik jeg bruker det i min oppgave (jamfør s.16-17).

Det var det ulikt hvor mange dilemmasituasjoner informantene beskrev. Gjennom intervjuet prøvde jeg å få frem flere situasjoner, uten at jeg hadde et mål om å få en uttømmende liste. Alle informantene kunne fortelle om dilemmaer de opplevde i sin hverdag, men de viste en noe ulik forståelse av hva et dilemma er og hvor ofte de må håndtere dilemmaer. Ulikhetene kan skyldes faktorer som jeg ikke har oversikt over. Det kan for eksempel være knyttet til grad av bevissthet om dilemmasituasjoner, motivasjon, selvsensur, grad av mental tilstedeværelse i intervjusituasjonen, teoretisk kunnskap om temaet eller andre forhold. Informantene beskrev fra 4 til 12 situasjoner, og Rektor 2 var den som omtalte flest; *"Men det er jo mange dilemmaer. Kjære vene. Ja....."*

I min analyse har jeg tatt med bidrag fra alle informantene. Situasjonene som informantene beskriver kan tolkes til å innebære ulike dilemmaer. Jeg forsøker å belyse og forstå informantenes perspektiv slik de beskrev det i intervjusituasjonen.

Alle mine informanter vektla å trekke frem positive sider ved rektorjobben. De ønsket å gi uttrykk for at de opplever å ha en jobb som er meningsfull, der de virkelig kan gjøre en

forskjell, og at de har valgt jobben fordi de liker utfordringer. De gav også uttrykk for at rektorjobben med sine dilemmaer gir faglige utfordringer som er spennende og utløser handlekraft. Rektor 2 ga uttrykk for at hun ikke ville være en del av "sytekoret", og viser til at det er lav søknad til rektorstillinger når hun uttaler; *"Vi er eksperter på å fortelle om hvor dårlig og galt det er. Og så lurer vi på hvorfor så få søker? Det synes jeg er en sånn pussig greie. Et dilemma det også for så vidt."*

### **5.2.1 Lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer**

Gjennom arbeid med det empiriske materialet fikk jeg en første intuitiv forståelse av at enkelte dilemmaer kunne passe inn under de overordnede kategoriene som Møller brukte i sin doktoravhandling (Møller, 1995). Hun delte dilemmaene inn i lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer. Ikke alle dilemmaene passet umiddelbart inn og jeg ønsket å prøve ut andre kategorier. Jeg forsøkte å ta utgangspunkt i begrepene fra Ball "participation versus control" (Ball, 1987) og Wildy og Loudens dilemmabegreper knyttet til ansvarlighet, autonomi og effektivitet (Wildy & Loudon, 2000). Men jeg fant at dilemmasituasjonene som mine informanter beskrev ikke passet inn i disse kategoriene. Flere av utfordringene og dilemmaene som ble beskrevet gjaldt relasjon til, og ledelse av personalet. Det var imidlertid flere av disse situasjonene som jeg måtte ta ut av materialet fordi de ikke kunne defineres som dilemmaer, men snarere som problemer eller situasjoner som var krevende og/eller ubehagelige. Jeg begynte deretter å plassere dilemmaene i grupper, for så å slå grupper sammen. Etter hvert fant jeg at jeg kunne gå tilbake til lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer som overordnede kategorier, men at mine underkategorier var noe annerledes enn de Møller bruker (Møller, 1995). Hun skiller mellom lojalitetsdilemmaer som kommer til uttrykk i handlinger der det er problematisk å rettferdiggjøre hvor man skal plassere lojaliteten sin og styringsdilemmaer som fanger inn en rekke utfordringer knyttet til kontroll og læring i skolen (Møller, 1995, p. 247).

Jeg sorterte mitt empiriske materiale om dilemmasituasjoner i to overordnede kategorier med underkategorier som vist i tabellen under;

Lojalitetsdilemmaer		Styringsdilemmaer
Arbeidsgiver versus ansatt/skole		Krav versus støtte
System versus bruker		Skjønnsmessig vurdering av ressurser
Ivaretagelse av ulike rettigheter		Først versus sist - eller ikke i det hele tatt

Fig.3 Dilemmaer 2012

I det følgende gir jeg en presentasjon av dilemmaer som mine informanter beskriver.

### 5.2.2 Lojalitetsdilemma; Arbeidsgiver versus ansatt/skole

Alle mine informanter forteller at de i de siste årene har opplevd kutt på de økonomiske rammene til skolen og om beskjed om å stramme inn. Dette kan sette rektor overfor dilemmaer både i forhold til styring og lojalitet.

Rektor 2 opplevde at hun, for å følge kommunens pålegg, måtte stramme inn på et gode som en lærer hadde hatt i flere år.

Jeg måtte begynne å stamme inn. Vi har jo fått kutt i budsjetter, og vi kan jo ikke late som at vi har budsjetter til alt. Så ble det veldig vanskelig, det ble..., da ble jeg jo beskyldt for diverse ting (... ) Så dilemmaet ble når jeg så at hun ble så fortvila.  
(Rektor 2)

Rektor er arbeidsgivers representant på skolen. Kommunenes organisering gir rektor noe ulik grad av autonomi og ansvar, men mine informanter opplever at de har rom for å utvise skjønn. I dette tilfellet har rektor fått pålegg om å stramme inn, og således skulle det være greit å ikke innvilge permisjon med lønn når dette ikke er en rettighet i følge kommunens permisjonsreglement. Men rektor bærer med seg visshet om at hun har også myndighet til å utøve skjønn. I rektorens beskrivelse av situasjonen kom det frem at hun vurderte både etiske og strategiske hensyn i situasjonen. Hun antok at hun i lengden ville tjene på litt "goodwill", og at det kunne være for tøft for arbeidstaker å få et kontant avslag. Sitatet viser hvordan

rektors dilemma kom til uttrykk når hun ble stilt direkte overfor den ansattes følelsesmessige reaksjon.

Lojalitetsdilemmaet mellom arbeidsgiver og ansatt/skole oppstår på grunn av rektors kjennskap til den ansattes personlige forhold. Det relasjonelle forholdet mellom rektor og ansatt bidrar også til å gjøre dette til et dilemma. Hvis rektor i denne situasjonen ikke hadde møtt noen emosjonell reaksjon, hadde hun antagelig ikke opplevd dette som et dilemma. Ansattes forventning om at rektor tar medmenneskelige hensyn, og ikke følger (eller har et smidig forhold til) overordnede retningslinjer skaper dilemmaet. Det kom frem under intervjuet at permisjon med lønn var blitt innvilget gjennom flere år før Rektor 2 kom til skolen. Det var blitt en tradisjon og en viss smidighet i forhold til permisjon var en del av kulturen.

Et annet sitat illustrerer hvordan rektors kjennskap til personlige forhold og hensyntagen kan påvirke faglige avgjørelser;

Det er jo ikke alle der ute som vet hvorfor jeg tar hensyn til den og den. Jo mer personalpolitikk, jo mer hensyn du tar, jo mer forskjellsbehandlinger blir det på en måte. Og hvis en har millimeter ferdigheter der ute og går så kan det bli vanskelig. Jeg vet jo det at der ute så legger jeg nok en litt beskyttende hånd over noen. På grunn av alder, på grunn av funksjonalitet og sånt noe. Som kanskje noen da synes at jeg går for langt da.. (Rektor 3)

Rektors ulike roller i forhold til de ansatte gjør at det er mange aspekter som skal ivaretas. Det kan gjøre det vanskelig å forholde seg profesjonelt, eller for henne (og andre) å være trygg på at hun handler profesjonelt i sine avgjørelser. En uttalelse fra en informant tyder også på at rektor mangler et støtteapparat for sitt arbeid overfor personalet. Hun stilte det opp som et dilemma; *"Hvor går du hen med personalsaker?"* (Rektor 4). Det er et problem og ikke et dilemma om rektor opplever mangel på kunnskap, og på støtte i kommunen. Men problemet kan gi rektoren flere dilemmaer.

### **5.2.3 Lojalitetsdilemma; System versus bruker**

Jeg har valgt å bruke begrepene "system versus bruker" på denne kategorien. Begrepet "system" bruker jeg fordi det her handler om både statlig og kommunal helse- og omsorgssektor, og om undervisningssektoren. Begrepet "bruker" velger jeg her fordi personen har ulike roller i møte med "systemet".

Rektor 4 beskriver en situasjon der det tydelig fremkommer at hun ikke er fornøyd med hvordan kommunen ivaretar brukeres behov. Kommunens manglende evne til å ivareta utsatte familier gjør at problemer eskalerer. Dette fører også til at familiens barn får større utfordringer på skolen.

Som virksomhetsleder har jeg et ansvar for å jobbe på systemnivå i kommunen også, for her er det noe som ikke fungerer. Her er det virkelig noe som ikke fungerer. For det handler ikke bare om barn, det handler om hele familier. Og det er for dårlig. Det frustrerer meg for dette har jeg faktisk jobba med helt siden jeg begynte, men nå ser det ut som at vi kanskje kan finne noen løsninger. Det går seint synes jeg ofte. Jeg er litt utålmodig. På noen sånne ting, og det er kanskje et dilemma, når du sier det. At en må innfinne seg med noen systemer som er sånn at det går seint å endre systemet i forhold til hvordan en ønsker at det skal være. (Rektor 4)

Rektor 2 opplevde et dilemma i forhold til hva hun skulle si til media som ville omtale svikt i kommunens arbeid med å sikre elevene trygg skolevei. Hun hadde selv arbeidet systematisk innenfor systemet i fire år uten å få gehør, og ble så kontaktet av pressen.

Men det å vurdere; hva sier man og hva sier man ikke.... (Rektor 2)

Rektorene opplever disse situasjonene som dilemmaer fordi de er en del av systemet og skal forholde seg lojalt til sin arbeidsgiver. Samtidig er de moralsk forpliktet til å ivareta brukeren, som er barn - og en svak part. Rektor ser at kommunen ikke gjør en god nok jobb, men er selv forpliktet til å arbeide innenfor et system. Lojalitetsdilemma mellom system og bruker oppstår fordi rektor som virksomhetsleder har ansvar for å arbeide på systemnivå i kommunen. Saker skal tas opp internt og man må finne seg i at ting tar tid. To av mine informanter (fra ulike kommuner) uttaler at de oppfattet seg selv som utålmodige i forhold til kommunen. Ut fra deres profesjonelle syn gjør ikke kommunen en god nok jobb på enkelte områder. Dilemmaet system versus bruker kan man se som et dilemma mellom det å være lojal innenfor det hierarkiske systemet versus lojal mot sitt profesjonelle skjønn.

## 5.2.4 Lojalitetsdilemma; Ivareta ulike parters rettigheter.

To av informantene tok opp dilemma knyttet til en elev med store atferdsvansker som skaper utrygghet for medelever og ansatte. Begge rektorene opplevde akutte situasjoner med vold som måtte håndteres, men det var den langsiktige planlegging og tilretteleggingen rundt disse elevene som skapte dilemmaet;

På den ene sia så sier lovverket at du har rett til å være en del av et sosialt miljø. Uansett hvor mye du gjør for å ødelegge vilkåra og forutsetningene og rammene, så har du rett til å være der. Det er jo også et dilemma. (Rektor 1)

For det er et dilemma, det er barn som er i frustrasjon, samtidig som det er voksne og andre barn som er engstelige. Så man må tenke flere ting her. Skjerme de andre barna, men en skal og gjøre det godt for den som er i situasjonen. (Rektor 4)

Situasjonene er komplekse og innebærer flere dilemmaer. Jeg går ikke inn på alle her, men forholder meg til det uttalte dilemmaet fra Rektor 1. Rektor ser ikke hvordan det er mulig å ivareta enkeltelevens rett til et sosialt miljø (§ 8-2 i Opplæringsloven), samtidig med andre elevers rett til et godt psykososialt læringsmiljø (§ 9a-1 i opplæringsloven).

En elev med antisosial atferd har også rett til å være i et sosialt miljø, i praksis vil det ofte bety i klassemiljøet. Om andre elever i klassen eller gruppen opplever at denne eleven utgjør en trussel undergraves deres rett til et godt psykososialt miljø. Begge disse rettighetene har blitt styrket de senere årene gjennom lov og rundskriv. Rektorene har ansvar for å ivareta elevenes juridiske rettigheter, men ser ikke mulighet for at de to ulike rettighetene kan tilfredsstilles samtidig. Dilemmaet oppstår når to ulike rettigheter står mot hverandre.

Rektor opplever også å måtte balansere sin lojalitet mellom eleven som utagerer og dennes familie (som hun har tett kontakt med), og lojalitet til elevens medelever som kanskje ikke våger å varsle.

Rektor 4 tar også opp dilemmaet som ligger i den skjønnsmessige vurderingen som oppstår gjennom skolens plikt til å gi tilpasset opplæring. For hva er "godt nok", og hva kan man forvente av tilrettelegging innenfor tilpasset opplæring? Det oppstår dilemmaer rundt juridiske uklarheter når rektor må balansere mellom økonomi, faglig skjønn og de menneskelige ressurser hun disponerer, og når hun må formidle til ansatte og foresatte hva som er realistisk å forvente.

### 5.2.5 Styringsdilemma; Krav versus støtte

Tre av rektorene kommer inn på dilemmaer knyttet til arbeidstakeres holdninger og prestasjoner i forhold til elever og undervisning. Rektor har sin faglige vurdering av hva som er god undervisning, og på hvilken måte skolen bør møte elever og foresatte, men opplever at ikke alle ansatte opptrer i tråd med det rektor vurderer som ønsket praksis.

Så tenker jeg noen ganger at det er i varierende grad hvor kloke lærere elevene har rundt seg. Det tenker jeg noen ganger. Og der opplever jeg et dilemma, for dette her kan være lærere som har masse erfaring og som har på en måte kanskje funnet sin måte og håndtere elevene på (...) Så opplever jeg at du kommer i en skvis. At du veit hva som skal til, kjenner hva som skal til, samtidig som du skal utfordre den praksis som er 20-30 år gammel. Det som er tufta på 20-30 års erfaring. (Rektor 1)

Jeg begynte å komme i en dialog med vedkommende, i forhold til hvordan - hva som da var veldig bra, og hva som da ikke var bra. Så opplevde jeg da dilemma i det at vedkommende da så ikke dette selv. (...) Det å klare å ivareta henne som menneske samtidig som jeg skal ivareta elevene (...) Jeg klarte ikke å overbevise henne om at dette er bra for deg. (Rektor 2)

Hvor dårlig kan man akseptere at undervisninga er før man må si at nå er nok, nok? (Rektor 1)

Rektor har ansvar for elevenes læring og deres læringsmiljø. To av informantene forteller om at de har måttet veilede lærere ut av yrket uten at det ble oppfattet som dilemma. Men det oppleves å ligge et dilemma i å vurdere hvilke tiltak som skal settes i verk, og på hvilket tidspunkt man må gripe inn overfor dugelige lærere som ikke følger ønsket praksis på enkelte områder. Situasjonene er ulike, men de har det fellestrekk at rektor mener at den ansatte viser lite tilfredsstillende evne, holdning, handling eller forståelse i møte med elever, og at rektor opplever å komme til kort i arbeidet for å øke kvaliteten på lærerens arbeid.

Dilemmaet krav versus støtte oppstår når rektor ser at ansatte ikke gjør en tilfredsstillende jobb på enkelte områder, og samtidig opplever å mangle hensiktsmessige strategier og verktøy som vil øke kvaliteten på den ansattes prestasjoner.

### 5.2.6 Styringsdilemma; Skjønnsmessig vurdering av ressurser

Fire av mine informanter kommer inn på dilemma knyttet til skjønnsmessig vurdering av ressursbruk. Det gjelder i forbindelse med timeplanlegging, nye enkeltvedtak etter § 5.1 i

Opplæringslova om rett til spesialundervisning, omdisponering av personale og daglig drift. Dette oppleves stort sett ikke som problematiske dilemma å forholde seg til, men det viser at ressursbruk er et viktig styringsredskap for rektor.

For eksempel ressursvurdering på skolen. Hvor skal vi sette inn? Hvordan skal vi fordele ressursene hvert år? (Rektor 3)

Noen dilemma kan du ha bare i forhold til noe så praktisk som hvem du skal ta hensyn til når du tilrettelegger timeplan og praktiske ting. Hvor du på en måte vet og kjenner dine folk veldig godt så skal du ikke forfordele. Du skal ikke ta mer hensyn til noen. Men så må du gjøre noen ubehagelige valg for alt går ikke sammen og så er det noen det går mer ut over enn andre. (Rektor 5)

Når noen er syke. Hvor skal jeg ta det fra? Hvis du ikke får inn vikar? Hvem må gå ut nå, hvem må lide nå? Det er valg av to onder det. (Rektor 4)

...og det kan vi få til, men da vet jeg at jeg tar fra noen andre. Det er jo dilemma det. Jeg får ikke noen ekstra ressurser i løpet av året. (Rektor 4)

Informantene gir uttrykk for at timeplanlegging og bruk av ressurser er et viktig styringsredskap. Timeplan og organisering av hverdagen i skole og SFO virker sterkt inn på ansattes trivsel og elevenes læring. Gjennom timeplanlegging velger rektor hvordan hun utnytter arbeidstakernes kompetanse, og hvordan hun legger til rette for godt fungerende team. Ansattes ønsker kan komme i konflikt med hverandre, med skolens behov eller med rektors prioriteringer. Fire av mine informanter tok opp dilemma rundt ressursbruk. Gjennom min kjennskap til feltet vet jeg at det er svært ulikt i hvilken grad rektorer (som har inspektør ved sin skole) delegerer denne type oppgaver til inspektør, men disse fire rektorene var tydelig involvert og engasjert i skolens ressursbruk.

Alle informantene forteller om kutt i de økonomiske rammene de siste årene. De må selge inn nye løsninger overfor de ansatte. Rektor må ut fra sitt faglige skjønn avgjøre hvor styrkingstiltak skal settes inn og på hvilken måte det skal gjøres. Ut fra det mine informanter uttaler oppstår det en spenning mellom det opplevde behovet og de rammene de disponerer.

Informantene forteller også om dilemmaer knyttet til omdisponering av ressurser på grunn av sykdom eller på grunn av endrede behov. Rektor må avgjøre hvor ressurser skal trekkes inn. Det er ulikt i hvilken grad ansatte tåler slik uforutsigbarhet, og i hvilken grad de varsler om sine behov. Rektor må ha kjennskap til sitt personale, til enkelte elever og til elevgrupper for å



kunne omdisponere ressurser på en måte som skaper minst mulig grad av uro i organisasjonen. Ansatte stiller også krav om rimelighet og rettferdighet.

To av rektorenes utsagn gir et bilde av at enkelte ansatte opplever den timeplan som ligger ved skolestart som en slags kontrakt for den kommende periode. Omdisponeringer kan da oppleves som et kontraktsbrudd som skaper uro og frustrasjon blant de ansatte.

Dilemmaer knyttet til skjønnsmessig vurdering av ressurser oppstår når rektor må velge mellom flere ønskede alternativer i forhold til styrking, eller når rektor må velge mellom løsninger som alle gir negative konsekvenser for elever og ansatte.

Et spørsmål som reiser seg er om rektorene her har fått rammer til å gjennomføre det de blir stilt til ansvar for.

### **5.2.7 Styringsdilemma; Først versus sist - eller ikke i det hele tatt**

Rektors mange og ulike oppgaver kommer tydelig frem gjennom mine intervjuer. Dette støttes også av forskning (Møller, et al., 2006). Flere av rektorene beskriver lange arbeidsdager (uten at de klager på dette). Noen oppgaver må imidlertid legges bort, eller gjøres på en lite tilfredsstillende måte. Rektorene må prioritere og det medfører ulike dilemmaer.

Andre dilemmaer er at du skulle ønske at du var tre steder på en gang. Jeg skulle gjerne vært på det møtet eller det møtet, eller det kurset. (Rektor 4)

Det er dilemmaet; hva skal jeg legge bort? Det er dilemmaet hele tiden synes jeg. Prioriteringen; hva er det som er viktig nå? (Rektor 4)

Rektor 5 opplever det som et dilemma å vurdere om hun selv skal gå inn som vikar når det oppstår behov for vikar om morgenen. Om hun gjør det vil det skape mindre uro, og det vil gi henne goodwill i personalet men...

.....dette kan føre til at jeg ikke får gjort andre viktige rektoroppgaver eller jeg sliter meg ut (....) En slik situasjon kan føles som et dilemma. Det er lettest å være ”snill” og ta alt selv, men hva er riktigst i det lange løp? (Rektor 5)

Rektor 4 gir uttrykk for at hun både ønsker og ser nytte i å være med på mer enn det hun faktisk har mulighet til. Denne iveren og engasjementet kjente jeg igjen også hos andre

informanter, et ønske om å yte 100% på alle områder. Samtidig har rektor et ansvar for en rekke pålagte oppgaver, og hun skal ta ansvar for egen helse.

Å administrere eget arbeid innenfor den tid man har tilgjengelig er en utfordring for flere yrkesgrupper. Slik sett er dette en personlig utfordring som ikke bare er knyttet til rektors rolle. Prioritering av oppgaver og tid er viktige verktøy i all ledelse.

Det kom tydelig fram fra mine informanter at de prioriterte oppgaver knyttet til elever og ansatte, og at det var arbeidsoppgaver av typen rapportering og planer som var pålagt fra andre som ble utsatt. Under intervjuet med rektor 4 stilte jeg dette spørsmålet til oppfølging. "Hvilke saker er det du prioriter høyest da, når du skal prioritere rekkefølge på saker eller det som ligger foran deg?" og svaret kom raskt.

Elever først. Det som handler om elever, det prioriterer jeg. Da kommer økonomirapportering langt ned hvis det brenner rundt en elev. Jeg tenker at jeg er her for de elevene først og fremst, også selvfølgelig det å støtte personalet. Da får planlegging ligge altså. Det kommer alltid noen kvelder seinere som en kan gjøre det. (Rektor 4)

Arbeidsoppgaver som ikke utføres, eller løses på en lite tilfredsstillende måte, kan medføre stress og dårlig samvittighet hos rektor, og eventuelt uro og negativ tilbakemelding fra andre i organisasjonen. Rektor 4 uttaler det som et dilemma at du får lite tilbakemeldinger, og må stole på eget skjønn. Jeg oppfatter at Rektor 4 her henviser til prioriteringen av oppgaver, og hennes uttalelse kan tyde på at støtteapparatet rundt henne ikke er godt nok.

Det er lite tilbakemelding du får som leder. Det syns jeg. Da må en stole på seg selv. Det er tøft til å begynne med. Blir rokka ved da. Det blir kanskje en dilemmasituasjon i seg selv. Gjør jeg en god nok jobb? (Rektor 4)

Dilemmaer oppstår når rektor står overfor oppgaver på så mange ulike felt at hun kan og må prioritere. Mengden oppgaver gjør at hun i noen grad selv kan bestemme hva hun ønsker å deleger og prioritere og på den måten utforme sin egen rolle. Oppgaveporteføljen kan føre til stress og utbrenthet, men den kan også føre til opplevelse av autonomi.

### 5.2.8 Oppsummering av funn om dilemmasituasjoner

Definisjonen som er brukt i denne oppgaven er at "dilemma er konfliktfylte og diffuse situasjoner som krever etiske valg, fordi konkurrerende og sentrale verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig". Den subjektive forståelsen av dilemmaet, og erkjennelse av at man står overfor et valg, må derfor være tilstede.

På det tidspunkt intervjuene ble gjennomført fortalte mine informanter at de sto overfor dilemmaer knyttet til ledelse av personale, til prioritering av ressurser og arbeidsoppgaver, til juridisk uklarhet og til lojalitet. Disse fem rektorene beskrev ikke dilemmaer direkte knyttet til mål, resultat og endring (Møller, 2004) eller til autonomy, efficiency og accountability (Wildy & Loudon, 2000). Jeg fant størst likhet med kategorier av dilemmaer som Møller brukte i 1995 (Møller, 1995). Skolelederrollen og skoleleders oppgaveportefølje har endret seg, men en del utfordringer er de samme, og jeg fant at hovedkategoriene knyttet til lojalitet og styring ga mening også for mine funn.

Gjennom min undersøkelse fant jeg at rektorene sto overfor lojalitetsdilemmaer som var knyttet til rektors kjennskap og hensyntagen til ansattes personlige forhold versus det å være en tydelig, rettferdig og økonomisk ansvarlig arbeidsgiver. Jeg fant også lojalitetsdilemmaer som oppstår når rektor opplever at det kommunale systemet ikke ivaretar sine innbyggere godt nok i forhold til hennes profesjonelle vurdering. Et tredje lojalitetsdilemma fant jeg når rektor møtte dilemmaer knytta til juridisk uklarhet. Det gjaldt rettigheter som ikke er praktisk mulig å ivareta samtidig, og bruk av juridisk skjønn.

Mine funn viser at rektor står overfor et styringsdilemma når hun skal vurdere å stille krav eller gi støtte til ansatte som på enkelte områder ikke gjør en tilfredsstillende jobb. Fire av mine informanter opplever flere dilemmaer knyttet til skjønnsmessig disponering av ressurser, noe som kan antyde viktigheten av timeplanlegging og ressursbruk som styringsredskap i skolen. Den siste kategorien av dilemmaer som mine informanter forteller om er knyttet til prioritering av oppgaver og tid. Med økt ansvar og en større oppgaveportefølje må rektor prioritere oppgaver og utforme sin rolle på en måte som ivaretar både skolens daglige drift og utvikling, og egen helse.

## 5.3 Rektorenes håndtering av dilemmasituasjoner

Utdanningsdirektoratet stiller forventninger og krav til norske rektorer om at de skal tåle, forholde seg til og håndtere dilemmaer.

- tåle og forholde seg til dilemmaer på en konstruktiv måte
- håndtere dilemmaer, uenighet og konflikter gjennom dialog
- tåle og håndtere usikkerhet, uklarhet og dilemmaer

(Utdanningsdirektoratet, 2011)

I min undersøkelse stilte jeg også spørsmål til rektorene om hvordan de håndterte dilemmaer generelt, og hvordan de håndterte de enkelte dilemmasituasjonen de beskrev. På grunn av oppgavens begrensede omfang går jeg ikke inn på håndteringen av de enkelte dilemmasituasjonene, men velger en mer generell presentasjon.

### 5.3.1 Å tåle dilemmaer

Alle mennesker må håndtere dilemmaer, og de fleste møter også dilemmaer i sitt yrke.

Lederes håndtering av dilemmaer får konsekvenser for andre mennesker og for organisasjonen, ansvaret går langt ut over en selv. Å tåle dilemmaer handler om at man må kunne leve med at du ikke kan velge en rett handling. Ingen løsning er "god", og det blir galt uansett hva du gjør. Når man må handle i en slik situasjon kan det medføre ubehagelige grublerier i etterkant, stress og følelse av skyld og skam. Som leder risikerer man også at man må stå til ansvar overfor egne ledere, politikere, ansatte, media og storsamfunn.

Historiene fra mine informanter viser at de opplever å styrkes gjennom erfaring. De fire med lengst erfaring gir uttrykk for at de i løpet av de første årene hadde tøffe perioder. Rektor 2 og 4 forteller om støtte i form av henholdsvis mentor og coach, og at de opplevde det som svært nyttig. *"Første året jeg var rektor så fikk jeg faktisk en mentor, med faste avsatte tider. Det syntes jeg var fantastisk flott å ha....Skulle gjerne hatt det videre jeg.."* (Rektor 4). Rektor 2 fortalte at hun i en forbindelse med en vanskelig personalsak benyttet coach for å håndtere situasjonen *"Så fikk jeg da den coachen utenifra, og det var knalltøft! Da måtte jeg gjennom rollespill og det var.. jeg var helt utslitt etter de rundene"*. Strategier som de har lært gjennom veiledning og coaching bruker de også i møte med dilemmaer.

Alle informantene gir uttrykk for at de nå er ganske gode på å håndtere dilemmaer. De forteller om flere faktorer som styrker deres evne til å tåle dilemmaer. Herunder kommer erfaring, lederutdanning, veilederutdanning, refleksjonspartnere, tid til egen refleksjon, selvledelse, tid til å trekke seg tilbake og evne til å legge bort jobben når man kommer hjem.

Erfaring har medført at informantene er forberedt på å møte dilemmaer. Dette har styrket deres oppmerksomhet i situasjonen, gjenkjenning og mulighet til å ta i bruk strategier for å vurdere handling. På spørsmål om hvordan hun vurderer sin egen evne til å håndtere dilemmaer, svarer Rektor 4;

Jeg tror ikke det er så dårlig. Jeg føler i hvert fall at nå etter hvert, så synes jeg ikke det er så skummelt lenger. Jeg er ikke så redd for å gå på tryne. Og så tenker jeg at jeg får gjøre mitt beste. Og det å bruke litt tid. Å tørre å grunne litt. Ikke ta bestemmelser med en gang. Jeg lar meg ikke så fort vippe av pinnen." (Rektor 4)

Inspektør blir fremhevet som en viktig person å drøfte dilemmaer med. Ikke nødvendigvis for å finne løsning, men for å få andre perspektiv, og for å ha en å ordsette egne tanker sammen med. Inspektør får da den rollen som Sørhaug omtaler som "hoff". "Ledelse er en usikker og utsatt virksomhet, og hoffet danner et sosialt filter rundt lederen og resten av organisasjonen"(Sørhaug, 1996, p. 55). Inspektør får da en støttefunksjon ut over det praktiske og administrative og styrker rektor i møte med dilemmaer.

Selvledelse i form av bevisst bruk av tankerstrategier er et verktøy tre av informantene forteller at de bruker. Å bevisst velge et positivt og løsningsorientert fokus, å ta ansvar ("*det er din jobb!*" (Rektor 5)), å dyrke suksesser og ikke minst, - å bruke tankestrategier for å legge bort jobben når man kommer hjem.

Hvordan man velger å definere sin rolle har også betydning for opplevelsen av å tåle problemer og dilemmaer.

Det er jo for å gjøre sånne ting at jeg er her. Det tenker jeg hele tiden, hva er jobben min? Jo, det er nettopp å løse sånne ting. Så må jeg ikke være frustrert over at de tingene som jeg hadde planlagt å gjøre, men ikke rakk. Det som er jobben min, det er faktisk å løse sånne ting. Etter at jeg har innfunnet meg med at det er jobben min, så er det bare spennende! (Rektor 4)

Rektor 4 har valgt å endre sin egen forståelse av sitt arbeid. Fra å se problemer og dilemmaer som noe som blir presset på henne i tillegg til andre oppgaver, velger hun nå å definere

håndtering av problemer og dilemmaer som en hovedoppgave. Denne redefineringen utløser opplevelsen og gleden av å mestre.

Mine informanter forteller at det er en følelsesmessig belastning å ha ansvar for beslutninger som berører andre mennesker. Tvil, bekymring og medfølelse er menneskelige reaksjoner og gode korrektiver som bekrefter at man er et menneske. Det kan også være engasjerende og spennende å møte dilemmaer som utfordrer faglig og personlig. Mine informanter forteller at de kan mobilisere energi og pågangsmot i slike situasjoner. Når de ser tilbake og kan kjenne på følelsen av å ha lykket, så gir det tilfredsstillelse.

Alle informantene trekker på ulike måter frem at gode og etablerte systemer og rutiner gir organisasjonen styrke i møte med dilemmaer. At menneskene i organisasjonen er trygge på hverandre, og at man evner å ta ulike perspektiv blir også løftet frem som en styrke i forhold til å tåle dilemmaer.

### **5.3.2 Å håndtere dilemmaer gjennom dialog**

I dagligtale settes dialog opp som motsetning til monolog. Dialogen forutsetter en interaksjon mellom partene. Opplever informantene at de bruker dialog i håndtering av dilemmaer?

Alle rektorene forteller at de i dilemmasituasjoner henter inn råd og hjelp fra ulike fagmiljøer. De gir uttrykk for at det er en del av deres jobb, og at de ikke opplever å tape ansikt ved å be om hjelp. Det kan være interne ressurser eller BUP, Barnevern, PPT, lege og NAV.

Informantene gir uttrykk for å ha respekt for andres kunnskap og kompetanse, og at de bruker nettverk og støtteapparat bevisst. To av rektorene uttaler at de ser det som sin rolle å danne et nettverk som kan styrke skolen i møte med faglige utfordringer. Informantene oppgir at de drøfter saker med involverte parter og eventuelt med skolens rådsorganer. Hvorvidt det faktisk er en dialog som foregår da, er umulig å avgjøre på bakgrunn av de data jeg har tilgjengelig. Jeg mener å se at rektor vanskelig kan håndtere alle dilemmaer gjennom dialog, også her kan man oppleve dilemmaer. Eksempelet under viser at rektor markerer overfor ansatte at det er hun som sitter med ansvaret;

Og så prøver jeg jo selvfølgelig å hente inn innspill fra lærerne. De får komme med innspill i forkant for å se, har vi gode løsninger sammen? Men det er jeg som tar avgjørelsen og da må de godta at jeg overstyrer dem i etterkant. Når jeg ser at det må gjøres noen valg som kanskje de ikke ser. (Rektor 5)

Rektor er i siste instans ansvarlig for håndteringen av dilemmaet. Dette vil være i deltagernes bevissthet og det asymmetriske forholdet vil påvirke dialogen. Det kan også være slik som Dyste antyder, at både ledere og de som ledes har en tendens til å oppfatte ledere som "meningsprodusenter". Ledere står derfor i fare for "å redusere andre menneske i organisasjonen til mottakarakar i staden for å sjå dei som dialogpartnarar og medprodusenter av kunnskap"(Dyste, 1997, p. 82). Ekte dialog forutsetter tillit og likeverd, og det stilles derfor store krav til at rektor erkjenner det asymmetriske maktforholdet når hun går i dialog. Om rektor har en agenda om å forklare, overtale eller danne konsensus om en sak blir det falskt å invitere til dialog. En slik strategi vil kunne svekke tilliten til rektor. Her ser jeg en utfordring som kan beskrives som "the autonomy dilemma".

### 5.3.3 Å forholde seg konstruktivt til dilemmaer

Definisjonen av et dilemma innebærer at det er en situasjon som krever handling. Hvilke strategier er mine informanter bevisst at de bruker for å velge hvordan de skal handle?

Jeg spurte informantene om hvordan de mener at man kan forholde seg konstruktivt til dilemmaer. Svarene er ulike, noe som er naturlig på bakgrunn av et så generelt spørsmål. Tre av rektorene uttaler at erfaring har lært dem til å beholde ro og kjøpe seg litt tid. Jeg fant at rektorenes svar kan deles inn i hva slags holdning de møter dilemmaer med, og hvilket handlingsrepertoar de bruker i arbeidet med å fatte en beslutning. Funnene presenterer jeg i tabellen under.

Holdning	Handling
Åpen	Kartlegge
Rolig	Benytte ulike perspektiv
Tydelig	Søke råd
Trygg	Tenke system fra veiledning
Ydmyk	Benytte veileder eller coach
Modig	Drøfte
	Beslutte

Fig. 3 Å forholde seg konstruktivt til dilemmaer.

Rektor 5 ga uttrykk for at hun har lært av erfaring at hun er nødt til å handle. *"Jeg tror i hvert fall det er viktig at man våger å gjøre noe når en er oppe i dilemmaer. At en ikke på en måte prøver å snike seg unna."* (Rektor 5).

Alle rektorene forklarte tidligere i intervjuet at de reflektere alene og sammen med andre når de sto overfor dilemmaer, men det var bare rektoren som har formell veiledningskompetanse som tok i bruk strategier for refleksjon. De andre rektorene brukte "åpen refleksjon", som innebar at de snakket med folk og tenkte. Ingen av rektorene nevnte at de brukte noen form for etisk refleksjonsmodell. Etikk ble ikke nevnt i det hele tatt i noen av intervjuene. Dilemmaers etiske og moralske dimensjon kom i det hele tatt i liten grad frem under intervjuene. Det kan være at det for rektorene ligger implisitt, men det kan også være et tegn på at rektorene i mindre grad har tanke og språk for de etiske dimensjonene ved deres håndtering av dilemmaer.

Rektorene oppgir at de søker råd hos fagkompetanse, men ingen av dem oppgir at de oppsøkte vitenskapelig litteratur, eller styringsdokumenter og veiledninger fra Utdanningsdirektoratet. Det er godt mulig at de likevel bruker dette, men et samlet inntrykk er at rektorenes behov for effektivitet gjør at de snakker med folk heller enn å bruke tid på å belyse et dilemma ved hjelp av teori.

#### **5.3.4 Oppsummering av rektorenes håndtering av dilemma**

Mine informanter opplever at de med erfaring og teoretisk ballast er blitt ganske flinke til å håndtere dilemmaer. De ser at det kreves mot og vilje til å gå inn i dilemmasituasjoner, og at det er en del av deres jobb. Å håndtere dilemmaer er blitt en del av det de ser som sin profesjonelle rolle, men dette er det noen av dem som har måttet lære gjennom erfaring. Ut fra mine funn kan jeg ikke si at rektorene løser dilemmaer gjennom dialog, men det er tydelig at de snakker mye med andre mennesker. Gjennom rektorenes svar på spørsmålet; "Hvordan mener du at man kan forholde seg til dilemmaer på en konstruktiv måte?", finner jeg at rektorene omtaler både holdning og handling. Personlig innstilling og forståelse av egen rolle virker inn på rektorenes evne til å tåle dilemmaer. I tillegg kommer det å ha noen å kunne drøfte og konsolidere sin egen virkelighetsoppfatning med. Hvis vilje og mot til å håndtere dilemmaer er en forutsetning for en konstruktiv tilnærming, så gir mine informanter uttrykk for at de har det.



## 6 Drøfting av mine funn

I dette kapittelet drøfter jeg mine funn i lys av presentert teori, og i lys av det som foregår innenfor utdanning og ellers i samfunnet. Jeg gir noen mulige svar på oppgavens problemstilling som var som følger; Hvordan kan rektors beskrivelse av opplevde dilemmaer i deres lederpraksis gi økt innsikt og forståelse av ledelse i skolen?

### 6.1 Linjen mellom egen analyse og Møller sin analyse fra 1995

Mine funn om dilemmasituasjoner har jeg kategorisert etter Møllers definisjoner fra 1995, som lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer. Det er derfor relevant å trekke noen linjer mellom mine funn og det Møller fant i arbeidet med sin doktoravhandling(1995). Hennes metode og utvalg skiller seg fra min forskning. Møller brukte aksjonsforskning som metode, og hun brukte ikke kriteriet om at rektorene opplevdes som trygge i rollen.

Mine underkategorier skiller seg noe fra Møller sine, bortsett fra "krav versus støtte", der mine funn er svært like det Møller fant for tjue år siden. Møller fant at skoleledere i 1995 opplevde dilemmaer knyttet til endring, og hun brukte kategorien forandring versus stabilitet. Ingen av mine informanter beskrev dilemmaer som jeg fant at passet inn under en slik kategori. En hypotese er at rektorene nå opplever at endringsarbeid er en del av hverdagen i skolen. En annen årsak kan være at det nå er seks år siden K06 ble innført, og at det derfor er roligere tider i skolen. Oppfølgingen av Tidsbrukutvalgets innstilling anbefaler reformpause og ro i skolen, noe som også kan ha bidratt til at ansatte i skolen er mindre bekymret for den arbeidsmengde som nye reformer medfører (*Tid til læring*, 2010).

I 1995 antydte Møller at det med tiden kanskje kunne oppstå flere dilemmaer knyttet til lojalitet til overordnet versus personlige preferanser. Hun brukte kategorien hierarkisk styring versus selvstyring i sitt arbeid (Møller, 1995). Analysen av lojalitetsdilemmaer i mine funn knytter jeg i større grad til profesjonsforståelse og profesjonell ansvarlighet. Jeg viser at rektorenes egen profesjonsforståelse og ansvarlighet fører til at de opplever dilemmaer i forhold linjelojalitet. En tydeligere ansvarliggjøring av skoleeier og av rektor kan ha skapt klarere linjer. Det er mulig at dette er årsak til at jeg ikke fant dilemmaet hierarkisk styring versus selvstyring som dekkende for de situasjonene som mine informanter beskrev.

## 6.2 Lojalitetsdilemmaer

Gjennom mitt forskningsarbeid har jeg funnet at plassering av lojalitet er fellesnevner ved flere av de dilemmaene som rektorene beskriver. Jeg ser her på hvordan trekk ved samfunnsutviklingen, rektorenes profesjonsforståelse og styringslogikken knyttet til ansvarliggjøring kan belyse hvorfor lojalitetsdilemmaer oppstår.

Utviklingen i samfunnet har ført til at bredden og ambisjonsnivået for hva det offentlige skal bidra med har vokst. Man snakker om at vi har utviklet et rettighetssamfunn. Rektor plikter å følge opp elevers og ansattes rettigheter, og det moralske ansvaret overfor barn (som en svak part) står sterkt. Bildet kompliseres av at det i opplæringsloven er mange bestemmelser som er relativt vage i sin utforming, og det blir da opp til rektor å utvise sitt skjønn. To av mine informanter beskriver dilemmaer som oppstår på grunn av juridiske uklarheter. Welstad belyser praksis og utfordringer som skoleledere møter som rettsanvendere (Welstad, 2011). Han viser til at det er over 400 lover og regler som sier noe om hvordan den norske skole skal være, og at det er få kommuner som har jurister med kompetanse på utdanningsrett. Det kan derfor se ut til at rektorer har et svakt støtteapparat i juridiske spørsmål. Welstad påpeker også at utdanningsretten stiller seg i en særstilling "i forhold til andre offentligrettslige områder, for det er lite rettspraksis som virker veiledende og retningsgivende på de spørsmål loven selv ikke gir konkrete svar på" (Welstad, 2011, p. 139). Dilemmaene knyttet til juridisk uklarhet som mine informanter beskriver oppstår som en følge av rettighetssamfunnet, og av uklare juridiske lover og retningslinjer. Det er vanskelig å vurdere hvorvidt et klarere lov- og regelverk vil kunne virke negativt inn på rektors handlingsrom, men Welstad peker på at et tydeligere lov- og regelverk kan bidra til å beskytte rektorer mot kritikk, og til en viss grad mot selvbekreidelser.

Rektor har flere roller overfor sine ansatte. Som arbeidsgivers representant skal rektor være lojal mot organisasjonen samtidig som hun skal ivareta den enkelte arbeidstaker. Gjennom opprettelsen av nasjonalt tilsyn i 2005 ble rektor tildelt ansvaret for elevenes læring, noe som krever at hun må stimulere og motivere de ansatte til arbeid, utvikling og læring. Rektor har liten mulighet til å bruke makt for å oppnå gode elevresultater, og det blir derfor enda viktigere å opparbeide seg tillit. Mine informanter beskriver dilemmaer som oppstår i forhold

til bruk av makt versus det å bygge tillit. Sørhaug sitt perspektiv på ledelse kan belyse disse dilemmaene. Han ser ledelse som en relasjon som først og fremst baserer seg på et mandat, der "mandatet er en levende prosess av makt og tillit som blir gitt og som leder må ta" (Sørhaug, 1996, p. 45). Å bygge gode relasjoner og skape tillit er grunnleggende for utvikling av et godt arbeidsmiljø. Det samme gjelder for å stimulere de ansattes motivasjon, og for å skape lojalitet til arbeidsplassen. Når man som leder og arbeidsgivers representant er nødt til å håndheve grenser kan det oppleves å stå i motsetning til tillitskapende arbeid.

Mine funn viser at rektorer opplever lojalitetsdilemmaer når de står i rollen som arbeidsgivers representant og som leder (og medmenneske) av personalet på arbeidsplassen. Det kan være at rektor opplever det som et dilemma at hun skal forholde seg til linjene i organisasjonen, samtidig som hun skal ta hensyn til ansatte og den tillit hun skal opparbeide seg på skolen. Alle rektorene forteller om problemstillinger eller dilemmaer som er knyttet til oppgaver de har som personalleder, og det kom tydelig frem at personalledelse på mange måter er en utfordrende del av rektors arbeid.

Sørhaug hevder "at når penger og makt er i bruk og virker, skjer det som i alt annet sosialt, gjennom tegn og der betydningen er påvirket av situasjonen" (Sørhaug, 1996, p. 17).

Følgende situasjon kan være et eksempel på hvordan penger og makt kan ha en videre betydning. Rektor 2 opplevde et dilemma når hun skulle håndheve pålegget om å stramme inn på økonomiske utgifter, og hun ble møtt med den ansattes fortvilelse. Rektor mente at den ansatte ikke kunne fortsette å få permisjon med lønn for en omsorgsoppgave hun ikke hadde rett på. Det handlet om penger og om makt, men antagelig også noe mer. Det er mulig at den ansattes fortvilelse ikke bare skyldtes økonomi, men også at hun opplevde at årsaken til hennes behov for permisjon ikke ble verdsatt i like høy grad av den nye rektoren. Hun opplevde muligens ikke bare å bli fratatt penger, men også sosial verdi i denne situasjonen. Bruker vi Sørhaug sitt perspektiv så kan vi se hvordan makt utøves gjennom tegn (penger) i denne situasjonen. Og når rektor velger å anerkjenne den ansattes fortvilelse ved å gå inn i et kompromiss søker hun å gjenopprette balansen mellom makt og tillit.

Styringslogikken knyttet til ansvarliggjøring av skoleeier og rektor har skapt klarere linjer i det hierarkiske systemet. Mine funn viser at to av rektorene opplever lojalitetsdilemma i forhold til å forholde seg lojal til et system, samtidig som de har et moralsk og profesjonelt ansvar for å ivareta brukeren - som i deres tilfelle er elevene. Deres dilemma kan sees som et dilemma mellom å være lojal mot det hierarkiske systemet som man er en del av, og det å

være lojal mot sitt profesjonelle skjønn. Det er da rektorenes egen profesjonsforståelse og ansvarlighet som fører til at de opplever dilemmaer i forhold linjeloyalitet. Den hierarkiske styringsmodellen binder loyalitet til systemet når underordnede føler forpliktelse i form av loyalitet eller lydighet. Møller skiller mellom å være lydig og lojal.

Mens loyalitet handler om at man skal være trofast overfor sin gruppe, være pålitelig, rettskaffen, en man kan stole på, består kjerne i lydighet av at et menneske ser seg selv som et redskap for gjennomføring av et annet menneskets ønsker, slik at det ikke lenger betrakter seg selv som ansvarlig for sine handlinger. (Møller, 2004, p. 148)

En vurdering av om man i den enkelte sak avkreves lydighet eller loyalitet kan gi rom for handlingsalternativer. Rektor må leve med å være en del av, og medansvarlig i, et system som ikke alltid er "godt nok" i forhold til egne kvalitetskrav. Det kan oppleves som en trussel mot det hun opplever som sitt profesjonelle ansvar.

Gronn (Gronn, 2011) drøfter rammene for profesjonell ansvarlighet i et styringsregime bygget på prinsipper om ansvarliggjøring. Han viser til Frowe når han definerer en profesjonell utøver som en som utøver "personal judgement about what courses of action are appropriate in particular situations" (Gronn, 2011, p. 96). Han sier videre at profesjonalitet bygger en kunnskapsbase som understøttes av den profesjonelle virksomheten, men det vil også alltid innebære en etisk dimensjon. Gronn løfter frem tillit og risiko som grunnleggende faktorer for hva det innebærer å utøve profesjonelt lederskap i skolen, der sårbarhet er linken mellom de to forholdene. Gronn mener å vise at selv om styringsregimet ikke baserer seg på tillit, så kan den tillit man opparbeider seg som profesjonell yrkesutøver gjøre at man er villig til å utsette seg selv for risiko.

Sett gjennom Gronn sitt perspektiv kan en økt grad av profesjonalisering av rektorrollen føre til at rektorer opptrer med større trygghet og mot i sitt arbeid for å utvikle den enkelte skole, skolesystemet og det kommunale tjenestetilbudet. Den etiske dimensjonen bringer inn moralske spørsmål, blant annet om plassering av loyalitet og om definisjon av ansvarsområder. Som rektor har man både moralsk og økonomisk ansvar, og det kreves profesjonelt skjønn og mot for å argumentere for de valg man gjør. En videre satsing på kunnskapsutvikling på feltet, og på utdanning av ledere i skolen vil kunne bidra positivt til profesjonalisering av ledere i skolen.

## 6.3 Styringsdilemmaer

Møller definerte at styringsdilemmaer er knyttet til kontroll og læring (Møller, 1995). Mine informanter beskriver dilemmaer som er knyttet til å heve og sikre kvaliteten på skolens arbeid og på undervisningen. I dette kapittelet belyser jeg hvordan rektorenes valg i forhold til å disponere egen arbeidstid og skolens ressurser til beste for elevenes læring er beslektet med de dilemmaer som oppstår når rektor ønsker å heve kvaliteten på læreres prestasjoner.

Tradisjon, kultur og sosialisering i yrket er med på å forme forståelsen av yrkesrolle og hvilke oppgaver som ligger til yrket. Nytt styringssystem har gitt rektor flere oppgaver innenfor administrasjon og forvaltning. Ny forskning (Møller, et al., 2006; Seland et al., 2012; Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009) på ledelse i utdanning har gitt styringssignaler om at rektor skal bruke mer tid på pedagogisk ledelse (*Stortingsmelding nr.37, Om organisering og styring i utdanningssektoren, 1990-1991*). Antall oppgaver som er lagt til skolens ledelse har økt i antall og omfang de senere årene og dette har ført til en debatt om prioritering av arbeidsoppgaver og bruk av tid. Møller brukte kategorien "reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning", og hun antydte at dette dilemmaet nok ville oppleves som enda vanskeligere i fremtiden. Jeg fant at kategorien "først - sist eller ikke i det hele tatt" var mer dekkende for mine funn. Det kom frem av mine intervjuer at rektorene også nå må balansere i sin tidsbruk mellom reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning. Men jeg fikk også forståelse av at inspektør tar en del av den akutte problemløsningen og at økt ledelsesressurs til skolen gir rektor mulighet til å lukke sin dør. Ikke desto mindre er prioritering av arbeidsoppgaver en utfordring for flere av mine informanter.

Stortingsmelding nr. 19 (*Stortingsmelding nr.19, Tid til læring 2009-2010*) følger opp Tidsbrukutvalgets rapport (*Rapport fra Tidsbrukutvalget 2009*). Tidsbrukutvalget konkluderte blant annet med at "god ledelse framstår som den viktigste forutsetningen for god tidsbruk i skolen. Det gjelder både skoleledelse og klasseledelse. Tidsbrukutvalget så behov for reformpause og arbeidsro i skolen. Videre foreslo de tiltak for å avbyråkratisere skolen slik at tiden brukes til undervisning og læring. Tidsbrukutvalget pekpekte også på at skoleledelsen og rektors posisjon og rolle er helt sentral for å håndtere utfordringene i skolen, samt at

rektors bruk av egen tid kontinuerlig utfordres av forventninger og krav til administrasjon og dokumentasjon. At norske rektorer bruker en stor del av sin tid på administrative oppgaver støttes av Teaching And Learning International Survey (TALIS), OECDs internasjonale studie av undervisning og læring. TALIS fant at norske skoleledere sammenlignet med andre lands skoleledere er tydelige som administrative ledere, men at de er langt mindre synlige som pedagogiske ledere (Vibe, et al., 2009).

Forskningsrapporten "Spørsmål om tid" (Seland, et al., 2012) bygger på en undersøkelse som analyserer skolelederens arbeidsbetingelser og tid til ledelse, og sammenligner dette med lederes arbeidsbetingelser i den kommunale pleie og omsorgssektoren. Rapporten viser at mens ledere innenfor helsesektoren klart evner å skille mellom administrative og faglige oppgaver, opplever flere skoleledere at de administrative og de pedagogiske oppgavene glir over i hverandre. Rektorene opplever at det er vanskelig å trekke et klart skille mellom disse oppgavene i arbeidshverdagen. Rapporten drøfter hvordan utfordringene rektorer står overfor kan handle om langt mer enn tid. De peker på to sentrale poeng. For det første handler det om å mobilisere evner og faktorer som kan bidra til mer styring av egen tidsbruk, versus å la seg styre av andre. For det andre handler det om at oppgavene rektor er satt til å løse må avgrenses tydelig, slik at forventninger til resultat er rimelig i forhold til de rammer og ressurser som står til rådighet.

Under overskriften "Heds love the job, hate the work" (Thomson, 2009, p. 71), drøfter Thompson om det kan være slik at rektorer på grunn av sitt engasjement og kall til yrket vil uttale seg positivt om sitt yrke, men at tilfredsheten med de arbeidsoppgaver de må gjøre er mindre positiv. Dette stemmer godt med mine funn. Alle rektorene uttalte seg positivt om yrket og anbefalte meg å ta en rektorstilling. Men det kom også frem at mange av de oppgavene som lå til stillingen ikke var like motiverende. Mengden av arbeidsoppgaver kan sees i sammenheng med motivasjonen for å gjøre dem. Thompson drøfter videre sammenhengen mellom identitet og oppgaver. Hun belyser hvordan rektorer som skal prioritere oppgaver og administrere egen arbeidstid antagelig preges av egen rolleforståelse og identitet. Oppgaver som rektor selv opplever at ligger inn under hennes profesjonelle rolle kan være lettere å motivere seg for. Sett ut fra et helsemessig perspektiv er det siste punktet viktig. Min erfaring er at man kan bidra med mange timer til en jobb som føles meningsfylt. Belastningen oppleves som mye sterkere om man må sitte sene kveldstimer med arbeid som oppleves som å gi lite mening.

Rektors omfattende oppgaveportefølje medfører at hun må prioritere. Det er et ønske fra sentrale myndigheter at rektor skal bruke mer tid på pedagogisk ledelse. Samtidig legger kommunene administrative oppgaver til rektor. Det kom tydelig frem i min undersøkelse at rektorene opplever at de stilles mer til ansvar overfor kommunen. Gjennom min forskning mener jeg å se at kommunen som skoleeier må ta del i ansvaret med å legge til rette for at rektor kan prioritere oppgaver knyttet til pedagogisk ledelse.

Gronn belyser hvordan disponering av menneskelige og økonomiske ressurser ligger i skjæringspunktet mellom administrasjon og ledelse, og at man ved å devaluere dette arbeidet kan komme i skade for å neglisjere arbeid som er grunnleggende for skolens velvære, vitalitet og produktivitet (Gronn, 2011). Min forskning viser at rektorene identifiserer flere dilemmaer knyttet til ressursdisponering. De ser at de har et handlingsrom og at deres valg har stor betydning for kvalitet og trivsel i skolen.

Fire av mine informanter kom inn på dilemmaer knyttet til skjønnsmessig vurdering av ressurser, men det kommer ikke frem lignende dilemmaer i Møller sitt arbeid. Det kan være flere årsaker til dette. Kanskje var temaet mindre relevant i forhold til forskningsprosjektet til Møller. Det er også mulig at vi nå er inne i en periode med kutt i ressurstildelingene til skolen, i tillegg til at rektor er tildelt større økonomisk ansvar. At dette oppleves sterkere kan også skyldes at rektor nå skal ivareta nye lovfestede rettigheter for elevene.

Knapphet på ressurser vil gi behov for strammere prioritering. Rektors rammer i forhold til ressursbruk er gitt av de økonomiske og menneskelige ressursene hun disponerer. Ut fra dette skal hun sørge for at skolen utfører lovpålagte oppgaver og i størst mulig grad følger sentralt initierte prioriteringer som for eksempel "tidlig innsats". I skolen er det en tradisjon for at man også har time-ressurser som kan disponeres ut fra lokal prioritering. Det kan være til delingstimer, lesekurs, aldersblanding, allmennpedagogisk styrking ol. Knappere rammetildeling kombinert med sterkere sentrale føringer kan føre til at rektorenes handlingsrom blir mindre. Deres mulighet til å bruke sitt faglige skjønn for å legge til rette for et faglig kompetent, stabilt og forutsigbart læringsmiljø svekkes.

Læreren blir i flere sammenhenger fremhevet som skolens viktigste ressurs. Mine informanter beskriver dilemmaer som knytter seg til deres ansvar for å øke læreres kompetanse i møte med elever i og utenfor undervisningssituasjonen. Underkategorien "krav versus støtte" er den eneste av mine underkategorier som er lik Møller sine underkategorier fra 1995 (Møller,

1995). Beskrivelsene av situasjoner som mine informanter gir, er svært like enkelte av de situasjonene Møller beskriver og analyserer i sin avhandling. Hun drøftet det forholdet at skoleledere og lærere har lite tradisjon for å være kritiske overfor hverandre, og at man gjennom grunnutdanning blir sosialisert til å fastholde at man primært vokser gjennom positiv tilbakemelding (Møller, 1995, p. 270). Møller peker på at kritikk som grunnlag for utvikling og læring er avhengig av gjensidig tillitsforhold og en hårfin balanse i forhold til tydelighet og styrke. Norske rektors svake kultur for konkret tilbakemelding til lærere på deres pedagogiske arbeid er også et av funnene som ble trukket frem i OECD-studien TALIS. De fant det slående hvor tilbakeholdende norske rektorer var i forhold til å følge med på lærernes arbeid og undervisning (Vibe, et al., 2009, p. 163).

Fra 2010 har mange kommuner etablert systemer for oppfølging og veiledning av nyutdannede. Men jeg mener å se på bakgrunn av erfaring, empiri og forskning (Vibe, et al., 2009) at det fremdeles er vanskelig å kritisere eller veilede erfarne lærere når rektor har en tydelig agenda for hva som bør endres. Rektor kan legge til rette for systematisk læringsarbeid, hun kan gå i dialog med ansatte, modellere ønsket atferd, og hun kan gi veiledning og oppmuntre til utvikling. Men ingen av disse tiltakene kan garantere at lærer endrer atferd. Rektor kan også bruke sin makt, gjennom å gå inn overfor ansatte å kreve endring i atferd eller frata dem oppgaver, men dette er en strategi som nok oppleves som fremmed i norsk skolekultur. For å oppnå endring må rektor balansere mellom tillit og makt, krav og støtte.

Rektors ansvar for elevenes læring ble gjort tydelig gjennom etableringen av nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen som ble iverksatt fra 2005. Skifte av styringsregime, med økt fokus på resultat har gitt rektorene nye verktøy for å vurdere kvaliteten på lærernes undervisning. Nasjonale og kommunale prøver, standardiserte tester og elevundersøkelsen gir rektor data som i noen grad kan brukes i vurdering av læring og intern utvikling. Det er mulig at denne type data kan åpne for legitimering av en mer kritisk og konstruktiv dialog mellom lærer og rektor.

En tydeligere standard for forventninger og krav til lærere kunne ha vært en støtte for rektor i arbeidet med oppfølging og vurdering. Det er mulig at vi ser en begynnelse på arbeidet med dette i stortingsmeldingen om ny lærerutdanning (*Stortingsmelding nr.11, Læreren rollen og utdanningen* 2008-2009). Der beskrives lærerrollen og hvilke kompetanseområder som er viktige for en lærer.



I Norge trues ikke rektor direkte med negative konsekvenser for seg selv eller skolen om resultater er dårlige. Men man kan ikke unngå at rektors anseelse, ære og profesjonelle selvpoppfatning i noen grad knyttes opp til skolens resultater og omdømme. Intern konkurranse mellom kommunens rektorer kan også forekomme, og rektor står som skolens ansikt utad. Min opplevelse er at rektorene føler en sterk identitet knyttet til sin skole. De er bevisst at de leder gjennom andre, og har som mål å legge til rette for god undervisning og dyrke frem gode lærere som gir elevene god undervisning. Men om lærere driver et bevisst motspill, eller viser mangler ved sin kunnskap, holdning, evne eller forståelse så opplever fremdeles rektorer at de mangler virkemidler for å få gjennomført en endring. Rektor er blitt tildelt et ansvar som det kan se ut til at hun mangler ressurser eller virkemidler til å få gjennomført. Dale peker på at vi har en institusjonell svikt i utdanningssystemet, og belyser en tradisjon for ettergivenhet på flere nivå (Dale, 2008). Han mener vi står overfor en institusjonalisering av ettergivenhet, og peker på at ansvaret for kvalitet i skolen må være kollektivt. Rektors tilbøyelighet til tolerant beskyttelse og ettergivenhet overfor lærere forklarer han med tradisjon, kultur og at det mangler klare kriterier for vurdering av lærers kompetanse, men også med at rektorer foretrekker å unngå den følelsesmessige besværet det er å kritisere og finne feil ved andre. Jeg ser at Dale nok har rett i sitt resonnement. Jeg vil også trekke frem mine informanternes opplevelse av at de ikke kommer i posisjon overfor lærere som setter dem i stand til å veilede, støtte eller stille krav som fører til heving av lærerens kompetanse og prestasjon i yrket. Jeg ser en trussel i at rektorer i dette arbeidet kan oppleve maktesløshet, som igjen fører til at de opptrer med det Dale beskriver som "desillusjonert ettergivenhet" overfor sine ansatte.

## 6.4 Rektors håndtering av dilemmaer

Mine informanter opplever selv at de er ganske gode til å håndtere dilemmaer. Dette funnet må sees i lys av at jeg har valgt å intervju rektorer som fremstår som trygge i sin lederrolle. At det viste seg at alle har lederutdanning og bred erfaring fra ulike lederstillinger kan være et tegn på at utdanning bidrar til å skape trygghet i rollen. Det kan også være at min undersøkelse ikke avdekker rektorenes sårbarhet fordi rektor er en myndighetsperson som er vant til å vise utad at hun har kontroll. Det metodiske opplegget med intervju kan derfor ha vært mindre egnet enn et spørreskjema (som ble brukt i Skolelederundersøkelsen) for å avdekke eventuell usikkerhet hos rektorene.

Bare en av informantene forteller at hun har lært om håndtering av dilemmaer. Det gjorde hun gjennom utdanning innenfor veiledning. Selv om rektorene ikke spesifikt har lært dilemmahåndtering gjennom sin lederutdanning kan utdanningen ha bidratt til at de har blitt mer reflekterte, slik at de nå har redskaper og den trygghet i rollen som setter dem i stand til å hankses med dilemmaer. Gjennom min analyse viser jeg hvordan flere av rektorenes dilemmaer er knyttet til profesjonelt skjønn. En utdanning som styrker rektorenes profesjonalitet kan derfor ha styrket deres evne til å håndtere dilemmaer på en konstruktiv måte.

Alle mine informanter forteller at de har lært å håndtere dilemmaer gjennom erfaring. Historiene de forteller fra sine første år som rektor viser at de har vært igjennom noen vanskelige runder med dilemmaer. Rektorene forteller at de har vegret seg for å handle, men at de har erfart at det bare gjør situasjonen vanskeligere. Rektorene forteller om en hverdag der de må ta stilling til en mengde svært ulike problemstillinger hele tiden, men at erfaring har lært dem til å ta seg tid til å tenke, og ikke la seg presse til umiddelbar handling. Gjennom å ta seg tid til å reflektere kan de identifisere at det er et dilemma, og ikke et problem, de står overfor. Berlak og Berlak (1981) brukte i sitt arbeid dilemmaperspektiv for å identifisere handlingsalternativer. De mente at nettopp i dilemmasituasjoner kunne man ta avgjørelser ut fra egne holdninger og verdier. Bruker vi et slikt perspektiv kan vi si at det er gjennom sin håndtering av dilemmaer at rektor kan påvirke og utvikle skolen i tråd med sine verdier, og den etiske dimensjonen ved dilemmaer kommer tydelig frem.

Når jeg har søkt informasjon om håndtering av dilemmaer er det litteratur for helsesektoren og næringslivet som dukker opp (Eide & Aadland, 2008; Kvalnes, 2010). Det kan se ut til at etikk og håndtering av etiske dilemmaer i større grad har preget diskursen innenfor næringsliv og helsesektoren. Mine funn avdekker ikke at rektorene er opptatt av den etiske dimensjonen av de dilemmaene de står overfor, selv om analysen antyder at det ligger en etisk dimensjon i de fleste dilemmaene de beskriver. Min opplevelse er at rektorene i liten grad viser at de har språk og tanke for de etiske dimensjonene ved dilemmaene de møter i sitt arbeid. Dette kan virke inn på hvilken rasjonalitet de bruker når de står oppe i dilemmaer. Om de gjør sine valg og handler ut fra praktisk, logisk, økonomisk eller etisk begrunnelse får det ulikt resultat. Nettopp i dilemmasituasjoner kan det moralske perspektivet i rektors arbeid komme til uttrykk.

## 7 Konklusjon

Denne oppgaven belyser dilemmasituasjoner som fem rektorer i barneskole erfarer i sin hverdag. Undersøkelsen viser at rektorene identifiserer dilemmaer knyttet til lojalitet og styring, og at deres dilemmaer har flere likhetstrekk med Møller sine funn fra 1995 (Møller, 1995). Jeg har funnet at mine informanter beskriver dilemmaer som er knyttet til ledelse av personale, prioritering av ressurser og arbeidsoppgaver, juridisk uklarhet og lojalitet. De beskriver derimot ikke dilemmaer knyttet til mål, resultater og endring, eller effektivitet, ansvarlighet og autonomi.

Min forskning viser videre at rektorene i liten grad opplever at de står overfor et press av forventninger fra sentrale myndigheter. De opplever derimot forventningene som kommer fra lærere, foreldre og skoleeier som noe mer pressende.

Min analyse og drøfting viser at rektorene opplever dilemmaer når de skal vurdere hvor de skal plassere sin lojalitet i forhold til sitt profesjonelle skjønn versus det hierarkiske system de er en del av. De opplever også lojalitetsdilemmaer som oppstår på bakgrunn av den personlige kjennskap de har til sine arbeidstakere når de skal opptre profesjonelt som arbeidsgivers representant. Juridisk uklarhet og rettighetssamfunnet setter rektor i dilemmaer når hun skal avgjøre hva som er "godt nok" i forhold til tilpasset opplæring, og når hun skal ivareta ulike parter rettigheter som ikke kan tilfredsstilles samtidig. Rektorene står overfor styringsdilemmaer når de må bruke sitt faglige skjønn i fordeling av knappe ressurser til beste for skolens utvikling og elevenes læring. Vanskeligere dilemmaer beskriver rektorene i forhold til prioritering av arbeidsoppgaver og egen arbeidstid. De mest slående likhetene med Møllers funn fra 1995 passer inn i kategorien "krav versus støtte". Min analyse viser at rektor fremdeles opplever at hun mangler strategier og verktøy for å skape endring i forhold til det hun opplever som lite tilfredsstillende evne, holdning, handling eller forståelse hos ansatte.

Mine informanter forteller om at de første årene som rektor var vanskelige, og at de da sto overfor tøffe dilemmaer. De opplever at de har lært å håndtere dilemmaer gjennom erfaring, og at de nå er ganske gode på det. Rektorene kan beskrive et repertoar av holdninger og handlinger som de mener må ligge til grunn for et konstruktivt møte med dilemmaer.

Det er ikke et mål å fjerne alle dilemmaer i skolen. Berlak og Berlak (1981) brukte dilemmaperspektivet for å belyse handlingsalternativer. Nettopp i dilemmasituasjoner kan

man ta avgjørelser ut fra egne holdninger og verdier. Min analyse antyder imidlertid at rektorene i mindre grad beskriver de etiske og moralske sidene ved dilemmaer de møter.

På bakgrunn av empiri og drøfting har jeg belyst noen tiltak som kan bidra til å styrke rektor i hennes arbeid. Et klarere lov- og regelverk for skolesektoren og en styrking av det juridiske støtteapparatet vil kunne beskytte rektor mot kritikk og selvbekreidelser, og det vil styrke rettssikkerheten til elevene. En tydeliggjøring av rektors ulike roller overfor lærerne kan skape et mer ryddig forhold i hvilke forventninger rektor møter. Dette kan sees i sammenheng med videreføring av satsingen på kunnskapsutvikling på feltet og profesjonalisering av skoleledere slik at de kan opptre med mot, legitimitet og myndighet. For å sikre at statlige insitament blir gjennomført, antyder min drøfting at skoleeier må ta del i prioritering av rektorenes arbeidsoppgaver, uten at dette går ut over rektorenes autonomi og profesjonelle ansvarlighet.

Under arbeidet med denne oppgaven har det dukket opp nye spørsmål som jeg gjerne ville forske videre på, både i tilknytning til min problemstilling og i helt andre retninger. Under et par av intervjuene fikk jeg historier fra informantenes første år som rektor. De personlige historiene berørte meg, for de handlet mye om følelse av avmakt og mangel på kontroll. På mange måter minnet historiene om det som omtales som "praksissjokk" for nyutdannede lærere. Mine informanter ga uttrykk for at de som nye rektorer hadde behov for å myndiggjøres, følges opp med veiledning og inkluderes i nettverk. Jeg ser potensial for å utvikle mer kunnskap og kompetanse på dette feltet.

Et annet område som fanget min interesse var de funnene i min undersøkelse som var svært like det Møller fant i 1995. Rektorer opplever fremdeles dilemmaet krav versus støtte når de står overfor dugelige lærere som viser manglende forståelse, evne, holdning eller atferd overfor elever. Dale hevder at vi med skolens kultur for ettergivenhet står overfor en institusjonell svikt (Dale, 2008). Jeg ser behov for å styrke kunnskapen om hvordan skolens eiere og ledelse kan heve læreres kyndighet på en måte som ivaretar deres autonomi.

Min interesse for etiske problemstillinger ved rektorarbeidet har blitt styrket gjennom arbeidet med denne oppgaven. Jeg antyder i analysen at jeg ser tegn på at rektorene i mindre grad har tanke og språk for de etiske dimensjonene ved håndtering av dilemmaer. Det kan synes som om man innenfor næringsliv og helsesektoren har større fokus på etikk i praksis. Forskning

som belyser etiske problemstillinger ved rektors arbeid vil kunne bidra til å utvikle rektorers bevissthet om de etiske og moralske valg de tar.

# Litteraturliste

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse - et utdanningspolitisk perspektiv. In K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Eds.), *Utdanningsledelse*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: teaching and social change*. London: Methuen.
- Cuban, L. (1992). Managing Dilemmas While. Building Professional Communities. *Educational researcher*, 21(1), 4-11.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyste, O. (1997). Leiing i eit dialogperspektiv. In S. Lillejord & D. O. Fuglestad (Eds.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (pp. 77-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, T., & Aadland, E. (2008). *Etikkhåndboka*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gronn, P. (2011). Risk, trust and leadership. In C. S. Surgue, T.D (Ed.), *Professional responsibility. New horizons of praxis*. London: Routledge.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Ingvoldstad, A. M. (2011). *Kvantitativ analyse med bruk av SPSS, Skolelederundersøkelsen*. Eksamen UTLED 4070. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Kvalnes, Ø. (2010). *Se gorillaen! Etikk i arbeid* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lillejord, S. (2011). *Kunsten å være rektor*. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og utvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lotsberg, D. Ø. (2007). *Ledelse og reformer; om rektorrollen i den norske grunnskolen*. In D. O. Fuglestad & S. Lillejord (Eds.), *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen: i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr.polit graden. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo
- Møller, J. (1996). *Lære og lede* (5.opplag ed.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag A/S.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Sivesind, K., Aas, M., & Skedsmo, G. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005* (Vol. 1/2006). Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- . *Rapport fra Tidsbrukutvalget* (2009). Oslo: Retrieved from <http://www.regjeringen.no/Documents/Rapport%20fra%20Tidsbrukutvalget.pdf>.
- Seland, I., Olsen, M. S., Solem, A., Lysø, I. H., Aamodt, P. O., & Røsdal, T. (2012). Spørsmål om tid In NIFU & NTNU (Eds.), (Vol. 18/2012). Oslo.
- Sivesind, K., & Bachmann, K. (2011). Et felles nasjonalt tilsyn - om forholdet mellom statlig tilsyn og faglig skjønn. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef* (pp. 51-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- . *Stortingsmelding nr.11, Læreren rollen og utdanningen* (2008-2009). Oslo: Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>.
- . *Stortingsmelding nr.19, Tid til læring* (2009-2010). Oslo: Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020>.
- . *Stortingsmelding nr.31, Kvalitet i skolen* (2007-2008). Oslo: Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>.
- . *Stortingsmelding nr.37, Om organisering og styring i utdanningssektoren*. (1990-1991). Oslo.
- Sørhaug, H. C. (1996). *Om ledelse: makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Thomson, P. (2009). *School leadership: heads on the block?* London: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Kompetanse for en rektor - forventninger og krav*. Retrieved from [http://www.udir.no/Upload/skoleledelse/5/Kompetanse\\_for\\_en\\_rektor.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleledelse/5/Kompetanse_for_en_rektor.pdf).
- Van der Mescht, H. (2004). Phenomenology in Education: A Case Study in Educational Leadership *The Indo-Pasific Journal of Phenomenology*, 4, 1-16.
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge* (Vol. 23/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Welstad, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og utvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wildy, H., & Loudon, W. (2000). School Restructuring and the dilemmas of Principals Work. 28, 173-184. Retrieved from *Educational Management for Administration and Leadership* website: <http://ema.sagepub.com/content/28/2/173>

# Vedlegg 1

## Intervjuguide, Masteroppgave ILS, UiO, Anne Marit Ingvoldstad 2012

1. Innledning, Presentasjon av mitt prosjekt og meg selv.
2. Informanten presenterer sin skole med fakta; trinn, antall elever, antall klasser, type område elevgrunnlaget er fra.
3. Informanten presenterer seg selv; alder, utdanning, lederutdanning og arbeidserfaring. Antall år som rektor? På denne skolen?

## Forhold til egen lederrolle.

4. Hva gjør du når du synes du er en god leder på din skole?

## Forventninger.

5. Kan du beskrive hvilke forventninger du opplever at andre har til deg som skoleleder?
6. Opplever du at det er motsetninger mellom forventningene? Hva tenker eller føler du i forhold til det?  
Lærere?  
Andre ansatte?  
Skoleeier?  
Styresmaktene?  
Elever?  
Foreldre?  
Storsamfunnet /media ?
7. Kan du forklare på hvilken måte du forholder du deg til de ulike forventningene?  
Begrunn....
8. Virker de styrende? På hvilken måte?
9. På hvilken måte opplever du krysspresset av ulike forventninger som belastende?
10. I hvilke situasjoner møter du verdikonflikter som er vanskelige å håndtere?
11. Hva gjør du da?
12. Hva tenker du da?

## Erfarte dilemmaer

Definisjon; "ledelsessituasjoner som medfører at man må foreta valg der to, mer eller mindre, likevektige hensyn står mot hverandre"

13. Kan du beskrive en situasjon der du som leder har blitt stilt overfor et dilemma? (Der du må gjøre valg eller balansere mellom motstridende interesser eller verdier?)
14. Hvordan valgte du å håndtere denne situasjonen? Hva gjorde du?
15. Hva styrte handlingen eller valget om å ikke handle?
  - magefølelse?
  - råd?
  - drøftet du situasjonen med noen?
  - var du i dialog med noen?

- reflekterte du? - brukte du verktøy i din refleksjon?
  - annet? beskriv.
16. Hvilke hensyn tok du og hvorfor?
  17. Hvordan vurderer du i ettertid din håndtering av dette dilemmaet?
  18. Har andre gitt uttrykk for sin vurdering av din håndtering? Hvem? Hvordan?
  19. Ser du nå i ettertid andre handlingsalternativer ?
  20. Har du tatt ditt dilemma opp med ledergruppa eller skoleeier? Legges det til rette for drøfting av dilemmaer i den kommunale ledergruppa?
  21. Hvilke følelser vekkes i deg når du står overfor dilemmaer av denne typen?
  22. I hvilken grad opplevde du dette dilemmaet som belastende?
  23. Kan du gi andre konkrete eksempel på dilemmaer møter du i jobben din?
  24. Gå tilbake til sp. 14

### Generelt om dilemmaer

25. Når og hvordan stopper du opp og reflekterer over dilemmasituasjoner?
26. På hvilken måte tar du i bruk personlige egenskaper eller ferdigheter i møte med dilemmaer?
27. Hvilke strategier tar du i bruk? Hvordan har du tilegnet deg kunnskap om håndtering av dilemmasituasjoner?
28. Hvordan mener du at man kan forholde seg til dilemmaer på en konstruktiv måte?
29. Hvordan vil du vurdere din egen evne til å håndtere dilemmaer?
30. Når opplever du dilemmasituasjoner som er så vanskelige å håndtere at du vurderer din stilling?
31. Hva gjør du, og hva kan du tenke deg å gjøre for å forberede deg og din organisasjon på å møte dilemmaer?
32. Hva mener du må skje for at du i din lederpraksis skal oppleve færre og/eller mindre belastende dilemmasituasjoner? (Har andre en rolle?)

### Avslutning

33. Kan du med tre ord beskrive deg selv som leder?

Tusen takk!

# Vedlegg 2

Anne Marit Ingvoldstad  
Snarum, 3370 Vikersund  
anne.marit@ingvoldstad.no  
mob; 419 29 488

Vikersund, mars 2012

Til mulige informanter

## **Forespørsel om å delta i undersøkelse i forbindelse med en masteroppgave.**

Jeg er en masterstudent ved ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på Universitetet i Oslo. Jeg gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i Utdanningsledelse. Jeg ønsker i den forbindelse å intervju 5-6 rektorer.

Fokuset i masteroppgaven er rektors erfaringer med ledelsessituasjoner som medfører at man må foreta valg der to, mer eller mindre, likevektige hensyn står mot hverandre. Studien er inspirert av Jorunn Møller sitt doktorgradsarbeid som ble gjennomført for 20 år siden. Hun fant da at skolelederne beskrev *"ofte spontant ledelsessituasjonene i form av dilemmaer de måtte forholde seg til i hverdagen"*. Mye har skjedd innenfor skolesektoren og med rektors rolle siden Møller gjennomførte sin undersøkelse. Min ambisjon er at masteroppgaven min skal kunne bidra til ny kunnskap om hvilke dilemmasituasjoner rektorer i dagens skole møter i sin lederpraksis.

Jeg ber om et intervju på din arbeidsplass, av varighet ca. 45-60 minutter. Det er mulig at jeg på senere tidspunkt vil komme tilbake med spørsmål om et oppfølgende intervju av kortere varighet. Intervjuet vil bli tatt opp på digital båndopptaker for transkribering fra lyd til tekst. Det er bare jeg som vil høre på lydbåndet og opptaket slettets og datamaterialet anonymiseres når masteroppgaven er levert, innen 01.11.12. Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste.

Spørsmålene vil handle om i hvilke situasjoner du som rektor møter dilemmaer og hvordan du velger å håndtere disse situasjonene.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Undersøkelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten å oppgi begrunnelse. Ditt svar er viktig og jeg håper du vil delta.

Har du spørsmål kan du gjerne ringe meg eller sende mail. Faglig ansvarlig for undersøkelsen er min veileder ved ILS, Eli Ottesen, som også kan kontaktes på telefon; 901 58 201 eller mail; eli.ottesen@ils.uio.

Med vennlig hilsen

Anne Marit Ingvoldstad

## Vedlegg 3

Eksempel på metode for analyse;

side	Rektor. situasjon	Utdrag av transkribert intervju	stikkord	Styring/ Lojalitet
10	4.6	Tidsklemme er jo hele tiden et dilemma. Det synes jeg. Skulle gjort, skulle vært. Skulle veldig gjerne hatt mere tid til å tenke pedagogikk. tenke utviklingsarbeid, men jeg gjør jo det og	Tidsklemme Arbeidstid Arbeidsoppgaver	S
10	4.7	Det er dilemmaet hele tiden synes jeg prioriteringen; hva er det som er viktig nå. Og da må jeg bruke de verktøya, dette er oppgavene hva må gjøres, hva kan vente, sånn må en prioritere hele tiden. Det er dilemmaet.	Arbeidsoppgaver prioritering Arbeidstid	S
10	4.8	Dilemmaet er jo det at en aldri føler seg ferdig.	Egen helse vs. de forventninger og krav man møter i yrket. Arbeidsmiljøloven ?	S/L
11	4.9	Skjerme de andre barna, men en skal og gjøre det godt for den som er i den situasjonen.	Juss Enes rett opp mot de andres rett	S